



Faculdade de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2015/2016

Telma Isabel Drumond de Sousa

**Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Mestre Maria José de Jesus Camacho

Funchal, fevereiro de 2016

Aos Mestres da Educação

O maior Educador não é o que controla, mas o que liberta.

Não é o que aponta os erros, mas que os previne.

Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir

(Augusto Cury)

Agradecimentos

Tal como dizia Augusto Cury (s.d) “Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais”. A realização desta dissertação é, sem dúvida, a concretização de um dos meus sonhos de vida. Eu corri atrás de um sonho e, por mais difícil que tenha sido percorrer este caminho, consegui alcançar as metas e os objetivos a que me propus no início da vida académica.

Esta longa caminhada foi incentivada por muitos... Pessoas que estiveram ao meu lado na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, todos os dias, ao longo destes últimos anos. A todos os que acreditaram em mim, mesmo quando eu não acreditei, OBRIGADA! Um agradecimento geral não basta. Sinto necessidade de mencionar aqui todos aqueles que direta ou indiretamente me acompanharam ao longo deste percurso e que não me deixaram esquecer que eu tenho força para chegar onde eu quiser, só basta eu querer.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Universidade da Madeira, mais propriamente à Faculdade de Ciências Sociais, por me receber como sua aluna e por toda a formação científica e pedagógica que me propiciou ao longo destes últimos cinco anos.

Às minhas Orientadoras Científicas da Universidade da Madeira, no nome das Professoras Doutoras Gorete Pereira (Estágio na Educação Pré-Escolar) e Fernanda Gouveia (Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico) pelas orientações, incentivo e reflexões prestadas durante a prática pedagógica.

À minha orientadora do Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Mestre Maria José Camacho, pelo seu acompanhamento e incentivo, pela sua disponibilidade, compreensão, dedicação e simpatia.

Às instituições onde realizei a minha prática pedagógica, nomeadamente o Infântário “O Girassol” e a “EB1/PE da Lombada”, desde o pessoal docente ao pessoal não docente.

Às Diretoras de ambas as instituições, designadamente a Educadora Rosina Silva e a Professora Maria José Alves, por me integrarem nos seus estabelecimentos

educativos, pelas palavras de encorajamento e pelos documentos facultados para a elaboração do meu relatório.

Às professoras Carmen Rodrigues e Nazaré Cunha que, mesmo longe, não hesitaram em partilhar as suas ideias e os seus materiais.

Às Cooperantes, Educadora Jovita Carvalho e Professora Maria Elena Castro, por me receberem nas suas salas, pela partilha de conhecimentos e experiências, pela amizade, valorização, disponibilidade e por todo o material facultado.

Aos meus *múdos e graúdos* de ambos os estabelecimentos de educação onde realizei a minha prática pedagógica, pois sem eles nada disto teria sido possível. Obrigada pelo carinho, pela alegria, pelos sorrisos, pelos abraços, pelas palavras, pelas aprendizagens, enfim, por me mostrarem que realmente estou na profissão certa. Terão sempre um cantinho muito especial no meu coração, pois levo um bocadinho de todos vocês em mim. E espero ter deixado um bocadinho de mim em vocês!

À minha grande e maravilhosa família! Dizem que a família não se escolhe, mas eu não escolheria outra. Aos meus pais, que me proporcionaram a oportunidade de estudar na Madeira, obrigada pela confiança, pelo amor incondicional, pelo apoio, pelo incentivo, pela compreensão e preocupação. Às minhas irmãs Marinela e Diana pela força e pelo incentivo, e em especial à minha mana Celinha, que desde o início deste meu percurso demonstrou-se sempre disponível para me ajudar. Obrigada pela paciência, disponibilidade e compreensão, pelo incentivo, pelos “raspanetes” que me deram força e ânimo para mostrar que sou capaz, por vir ter comigo, mesmo estando longe. À restante família, por ser uma referência e um grande pilar.

Ao meu namorado e melhor amigo, pelo amor, pela compreensão e paciência, pelo apoio, por me vir visitar e alegrar os meus fins-de-semana, mesmo quando eu muitas vezes tinha de ficar a estudar, por me aceitar como sou, por não reivindicar a minha ausência.

Às minhas amigas, Mariana Gonçalves e Jessie Coelho, pela vossa amizade verdadeira, pelas mensagens de conforto e incentivo, pelos momentos de descontração, pelos tantos “não” que vos dei.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a Deus, por me amparar nos momentos difíceis e pela força que me deu quando, muitas vezes, chorei e só pensava em desistir.

A todos um grande bem-haja e obrigada por fazerem parte da minha vida!

Resumo

A elaboração do presente relatório tem como objetivo a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do mesmo tenciono partilhar e refletir acerca da minha prática pedagógica realizada, em ambos os contextos, no Infântário “O Girassol”, na Sala dos 4 anos, com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, entre os meses de outubro e dezembro de 2014, e na EB1/PE da Lombada, na turma do 3.º A, com alunos da faixa etária entre os oito e os dez anos, entre os meses de abril e junho de 2015. Toda a *praxis* teve como finalidade enriquecer a minha experiência profissional e pessoal.

Pretendo também fazer o enquadramento teórico, metodológico e prático de toda a ação decorrida no âmbito da prática pedagógica com o objetivo de fundamentar e articular a teoria e a prática, aspetos que se complementam. Assim sendo, a parte teórica do trabalho, de uma maneira geral, enaltece o papel do educador e do professor, as intenções da educação de infância e do primeiro ciclo, os desafios da profissão docente e os pressupostos teóricos que sustentaram a minha intervenção pedagógica. A parte metodológica engloba a metodologia de investigação-ação. A parte prática realça a observação, a ação, a caracterização, a planificação, a reflexão e a avaliação da realidade educativa.

Palavras-Chaves: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Alunos; Crianças; Prática Pedagógica; Investigação-Ação.

Abstract

The preparation of this report is aimed at obtaining a Master's Degree in Pre-School Education and 1st cycle of basic education. Over it I intend to reflect on and share my teaching practice carried out in both contexts in Kindergarten “Girassol”, in the hall of four years old, with children aged four and five, between the months of October and December 2014, and EB1 / PE da Lombada, in the 3rd class, with students aged between eight and ten years from April till June 2015. All the praxis had the purpose of enriching my professional and personal experience.

I also intend to make the theoretical, methodological and practical framework of all the action elapsed within the teaching practice in order to justify and articulate theory and practice aspects that complement each other. Thus, the theoretical part of the work, in general, its praised the role of the educator and of the teacher, the intentions of the kindergarten education and from the first cycle, the challenges of the teaching profession and the theoretical assumptions that supported my pedagogical intervention. The methodological part includes the methodology of research-action. The practical part emphasizes observation, action, characterization, planning, reflection and evaluation of the educational reality.

Keywords: Preschool Education; First Cycle of Basic Education; Students; Children; Teaching Practice; Research Methodology.

Lista de Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

DEB - Departamento de Educação Básica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MA - Metas de Aprendizagem

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

Índice de Figuras

Índice de Gráficos

Índice de Tabelas

Índice de Quadros

Índice de Âpendices – Conteúdo do CD-ROM

PASTA 1

Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Versão Digital)

PASTA 2 (Educação Pré-Escolar)

Apêndice A – Pedido de autorização de registos fotográficos e saídas ao exterior

Apêndice B – Planificações

Apêndice C – Diário de Bordo da Sala dos 4 anos

PASTA 3 (1º Ciclo do Ensino Básico)

Apêndice D – Pedido de autorização de registos fotográficos

Apêndice E – Planificações

Apêndice F – Diário de Bordo da turma do 3.º A

Apêndice G – Portefólio digital

Sumário

| | |
|---|--|
| Agradecimentos..... | |
| Resumo..... | |
| Abstract..... | |
| Lista de Siglas..... | |
| Índice de Figuras..... | |
| Índice de Gráficos..... | |
| Índice de Tabelas..... | |
| Índice de Quadros..... | |
| Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM..... | |
| Introdução..... | |

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Enquadramento Normativo

1.1 Princípios Gerais e Organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo

1.2 A Educação Pré-Escolar

1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1.2.2 Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

1.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.3.1 Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.3.2 Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo 2 – Paradigmas e Desafios da Profissionalidade Docente

2.1 A Formação Profissional Docente

2.2 Identidade Profissional do Professor e do Educador

2.2.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

2.2.2 O Docente Reflexivo

2.3 O Educador e o Professor como Gestores do Currículo

2.4 A Continuidade Educativa: da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.5 Os Professores perante a Mudança Social: o *mal-estar* Docente

Capítulo 3 – Pressupostos Metodológicos e Estratégias de Intervenção

3.1 A Aprendizagem Cooperativa

3.2 A Perspetiva Socioconstrutivista de Lev Vygotsky

3.3 A Diferenciação Pedagógica

3.4 Gestão de Conflitos Interpessoais

3.5 Os Materiais Didáticos como Auxiliares da Aprendizagem

3.6 A Planificação e a Avaliação como Instrumentos indispensáveis à Docência

3.7 As Expressões Artísticas na *Praxis* Pedagógica

3.8 A Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências

3.9 As Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – A Investigação-Ação enquanto Possibilidade e Prática de Mudança

4.1 Investigação-Ação

4.1.1 Fases da Investigação-Ação

4.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

4.1.3 Métodos de Análise de Dados

4.1.4 Limites e Validade da Investigação-Ação

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 5 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

5.1 A Instituição

5.1.1 Caracterização do Meio Envolvente

5.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo

5.2 A Sala dos 4 anos

5.2.1 Organização do Ambiente Físico

6.2.1.1 Recursos Materiais

5.2.2 Organização do Tempo - Rotina

5.2.3 Recursos Humanos

5.2.3.1 O Grupo de Crianças

5.2.3.2 A Equipa da Sala

5.2.4 Caraterização das Famílias

5.3 Projeto de Investigação-Ação

5.3.1 Enquadramento do Problema / Questão-Problema

5.3.2 Estratégias de Intervenção

5.3.3 Fases do Projeto

5.4 Intervenção Educativa na Sala dos 4 anos

5.4.1 Atividade: “As Profissões”

5.4.2 Atividade: “São Martinho”

5.4.3 Atividade: “Natal”

5.5 Intervenção com a Comunidade Educativa

5.6 Avaliação geral do grupo

5.7 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar

Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1 A Instituição

6.1.1 Breve Resenha História

6.1.2 Caraterização do Meio Envolvente

6.1.3 Caraterização do Estabelecimento Educativo

6.2 A Turma do 3.º A

6.2.1 Organização do Ambiente Físico

6.2.1.1 Recursos Materiais

6.2.2 Horário da Turma

6.2.3 Caraterização da Turma

6.2.4 Caraterização das Famílias

6.3 Projeto de Investigação-Ação

6.3.1 Enquadramento do Problema / Questão-Problema

6.3.2 Estratégias de Intervenção

6.3.3 Fases do Projeto

6.4 Intervenção Educativa na Turma do 3.º A

6.4.1 Português

6.4.1.1 Avaliação geral ao longo da Intervenção Pedagógica

6.4.2 Matemática

6.4.2.1 Avaliação geral ao longo da Intervenção Pedagógica

6.4.3 Estudo do Meio

6.4.3.1 Avaliação geral ao longo da Intervenção Pedagógica

6.4.4 Tecnologias de Informação e Comunicação

6.4.4.1 Avaliação geral ao longo da Intervenção Pedagógica

6.5 Intervenção com a Comunidade Educativa

6.6 Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Considerações finais.....

Referências.....

Legislação Consultada.....

Introdução

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, s.d.) pois as aprendizagens potenciadas pelo profissional desta área exercerão influência na vida de todo o ser humano. Daí ser fundamental que todos os docentes, independentemente da área que lecionam, adquiram uma formação científica e pedagógica que lhes permita uma intervenção educativa de qualidade. Esta formação irá ajudar os futuros profissionais da educação a conhecer e a refletir sobre as diversas metodologias de trabalho, assim como sobre diferentes estratégias a adotar, para que em contexto real possam fazer escolhas conscientes e adequadas.

Assim sendo, o presente relatório surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como base o estágio pedagógico dinamizado em ambos os contextos educativos. Para além de ser uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho, o estágio é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Esta prática é o primeiro contacto que o futuro docente terá com seu futuro local de trabalho e, através da observação e da participação, poderá construir futuras ações pedagógicas.

O estágio pedagógico realizou-se durante nove semanas na Educação Pré-Escolar, designadamente no Infantário “O Girassol”, e oito semanas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, noemadamente na EB1/PE da Lombada, perfazendo um total de 135 e 120 horas, respetivamente. O mesmo teve a orientação de uma educadora e uma professora cooperantes, como também de duas orientadoras científicas da Universidade da Madeira.

Este relatório encontra-se dividido em três partes. A primeira parte, denominada “Enquadramento Teórico”, é composta por três capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento normativo e aborda os princípios gerais e organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo, os objetivos da EPE e do 1.º CEB, bem como alguns documentos oficiais de referência para o Educador de Infância, designadamente as OCEPE e as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, e para o Professor do 1.º Ciclo, nomeadamente, a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB e as Metas Curriculares do 1.ºCEB. O capítulo dois evidencia os paradigmas e desafios da profissionalidade docente, abordando aspetos da formação e identidade do profissional

docente, do perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, da implementação de práticas reflexivas, da gestão do currículo em ambos os níveis de ensino, da importância da continuidade educativa e da atitude dos docentes perante as mudanças na Educação que ocorrem na sociedade. O terceiro capítulo relata os pressupostos metodológicos e estratégias de intervenção através da aprendizagem cooperativa, da perspectiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky, da diferenciação pedagógica, da gestão de conflitos interpessoais, dos materiais didáticos como auxiliares da aprendizagem, da planificação e avaliação como instrumentos indispensáveis à docência, das expressões artísticas na *praxis* pedagógica, da abordagem ao ensino experimental das ciências e das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Todos estes pressupostos educativos estiveram presentes na minha prática pedagógica e foram o pilar para a aprendizagem das crianças.

A segunda parte do relatório, intitulada “Enquadramento Metodológico”, é composta por um único capítulo e faz referência à investigação-ação, enquanto possibilidade e prática de mudança. Trata-se de uma metodologia investigativa, de carácter qualitativo, utilizada durante os estágios na EPE e no 1.º CEB, que se desenvolve em diferentes fases, com recurso a técnicas e instrumentos de recolha de dados e a métodos de análise de dados variados. Realça-se ainda neste capítulo os aspetos a ter em consideração aquando da elaboração de um projeto de investigação-ação, nomeadamente os limites e a validade deste tipo de metodologia de investigação. É de salientar que muita da informação aqui espelhada foi tida em consideração ao longo da minha prática pedagógica.

A terceira e última parte desta dissertação, designada “Prática Pedagógica”, refere-se a toda a prática pedagógica desenvolvida nos estabelecimentos de educação supramencionados e encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro aborda todos os aspetos relacionados com a prática pedagógica na EPE e o segundo relata todos os aspetos referentes à prática pedagógica no 1.º CEB. Em ambos os capítulos estão patentes a caracterização das instituições e do meio envolvente, a caracterização e organização das salas de atividades, tendo em conta os recursos materiais e humanos (crianças, docentes e pessoal não docente), a rotina diária/horários, a caracterização das famílias, o projeto de investigação-ação desenvolvido em ambos os níveis de ensino, a descrição da intervenção educativa em ambas as salas, desenvolvida tendo em conta as orientações para o desenvolvimento do currículo na EPE e no 1.º CEB, o tipo de intervenção realizada com a comunidade e a avaliação geral dos grupos com quem tive

oportunidade de estagiar. Também estão patentes, em ambos os capítulos, as reflexões finais do estágio dinamizado em cada vertente de ensino, que espelham pensamentos, ideias, dificuldades sentidas, aprendizagens adquiridas e os contributos que me proporcionou para a minha vida profissional e pessoal.

Para além das três partes supracitadas, também são apresentadas as considerações finais que expressam uma breve reflexão geral de todo o percurso efetuado.

De forma a complementar e enriquecer este relatório é possível encontrar ainda as referências e os apêndices que fundamentaram e auxiliaram todo o trabalho teórico e toda a *praxis*.

Considero importante mencionar que, relativamente à estrutura, o presente relatório não obedece a nenhuma norma específica, à exceção das citações diretas e/ou indiretas e referências, que cumprem as normas da 6.^a edição da *American Psychological Association* (APA), publicadas no livro do Professor António Bento, no ano 2011. Relativamente ao conteúdo do relatório, este apresenta-se ao abrigo do novo acordo ortográfico, à exceção das citações diretas, que permanecem com a ortografia própria.

Para terminar, também considero fundamental realçar que todas as fotografias utilizadas para a elaboração deste relatório foram devidamente autorizadas pelos pais/encarregados de educação.

PARTE I
- ENQUADRAMENTO TEÓRICO -

Capítulo 1 – Enquadramento Normativo

O primeiro capítulo do presente relatório realça os documentos legislativos fundamentais do sistema educativo, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo e os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, este capítulo encontra-se dividido em três pontos. O primeiro ponto salienta a Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do Sistema Educativo Nacional e onde estão patentes um conjunto de princípios gerais e organizacionais que corporizam o mesmo. O segundo ponto destaca os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar, designadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, onde estão patentes os princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças, e as Metas de Aprendizagem, onde estão definidos os objetivos prioritários para a concretização de uma educação pré-escolar de qualidade para todos e a valorização da escola pública como instrumento para a igualdade de oportunidades. Para finalizar, o terceiro ponto enfatiza os documentos oficiais válidos que concretizam e exprimem o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde estão explícitos os objetivos gerais deste ciclo, a sua estrutura curricular, os princípios orientadores da ação pedagógica e as componentes dos domínios disciplinares, e as Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde estão definidas as competências a adquirir pelos alunos, nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, durante o 1.º Ciclo.

1.1 Princípios Gerais e Organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo

Em 1986 foi promulgada pela Assembleia da República e publicada no Diário da República n.º 237, I série, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que veio alterar o Sistema Educativo Português vigente, através da definição de um conjunto de princípios gerais e organizacionais que corporizam o atual Sistema Educativo em Portugal.

De acordo com a LBSE, o Sistema Educativo é entendido como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo I, Artigo 1.º). Constatase, assim, que a “Educação não é um processo indiferente a valores” (Dinis, 1994. p. 7). Pretende-se a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, respeitadores dos outros e das suas ideias, capazes de julgarem criticamente e criativamente o meio social onde se inserem, empenhando-se na sua mudança progressiva (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo I, Artigo 2.º).

O Sistema Educativo proposto na LBSE assegura a todos os portugueses não só o direito à educação, como também o direito à cultura (ibidem, Capítulo I, Artigo 2.º), mediante a organização de atividades e ações educativas na escola que envolvam a participação e colaboração de outros elementos da comunidade, com o intuito de transformar o estabelecimento educativo num centro de trocas culturais (comunidade – escola e escola – comunidade) (Dinis, 1994). Garante ainda a todos os cidadãos a igualdade de oportunidades no acesso à educação e desenvolvimento integral, isto é, a nível pessoal, profissional, social, entre outros (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo I, Artigo 2.º).

Analisando o Artigo 4.º, do Capítulo II, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, verifica-se que, em termos organizacionais, o Sistema Educativo abarca a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar.

A Educação Pré-Escolar, no seu aspeto formativo, é “complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Artigo 4.º).

Relativamente à Educação Escolar engloba os Ensinos Básico, Secundário e Superior, incorpora modalidades especiais e contém atividades de ocupação de tempos livres (ibidem).

Por último, a Educação Extra-Escolar abrange atividades de alfabetização e de educação de base, realizando-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de âmbito formal e não formal (ibidem).

Tendo em conta o exposto anteriormente, considero que a LBSE foi (e continua a ser) um instrumento fundamental de apoio aos Educadores de Infância e aos Professores dos Ensinos Básico, Secundário e Superior, uma vez que se apresenta como

documento unificador de percursos, aprendizagens e competências a serem abraçadas pelos diferentes atores educativos. Para além disso, a partir da sua elaboração e divulgação, o estatuto da formação de educadores e professores aparece mais valorizado, ao nível do reconhecimento da importância destes níveis de ensino.

1.2 A Educação Pré-Escolar

Até 1997 a Educação Pré-Escolar (EPE), embora fosse considerada parte integrante da LBSE, não tinha grande destaque na legislação portuguesa. A única referência à EPE, na lei supracitada, estava presente no Artigo 4.º, onde se considerava que esta era complementar à ação educativa da família, e no Artigo 5.º, que apresentava, entre outros pontos igualmente importantes, os seus objetivos. Em relação aos aspetos curriculares, pouco era mencionado (Serra, 2004).

A EPE só dispôs de um quadro legislativo próprio com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que, além de definir a organização jurídica da EPE, o papel participativo das famílias e o papel estratégico do Estado e das autarquias locais, sugeria “a implementação futura de orientações curriculares comuns a todos os contextos institucionais em que a educação pré-escolar se desenrola, propondo uma aproximação entre jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico” (ibidem, 2004, p. 67).

Seguindo a linha dos princípios elucidados na LBSE, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar descreve a EPE como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 2.º).

Consoante a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico, e é ministrada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, instituições que prestam serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e de apoio à família. A frequência neste nível educativo,

contrariamente aos níveis de ensino subsequentes, é facultativa (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 3.º).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar enuncia como sendo objetivos desta componente educativa: fomentar o desenvolvimento pessoal e social da criança e a sua inclusão na sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso a instituições de educação e para o sucesso da aprendizagem; proporcionar experiências e situações de aprendizagem significativas e diferenciadas, respeitando as características individuais de cada criança, de modo a estimular o seu desenvolvimento global (a nível motor, cognitivo, da expressão e comunicação,...), a sua curiosidade e o seu pensamento crítico; assegurar condições de bem-estar e segurança a cada criança; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, orientando e encaminhando a criança para profissionais competentes na área; incentivar a família a participar no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (ibidem, Capítulo IV, Artigo 10.º).

Estes objetivos visam a inserção da criança numa sociedade democrática, recorrendo à educação para a cidadania, alicerçada no respeito pela pluralidade das culturas e na igualdade de oportunidades no acesso à escola e às aprendizagens. Pretendem, acima de tudo, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, através de um ambiente estimulante e adequado à realidade em que está inserida (Ministério da Educação [ME] – Departamento de Educação Básica [DEB], 1997). Segundo Serra (2004), estes são objetivos que podem servir de base para o desenvolvimento de um currículo na EPE, independentemente do modelo curricular adotado por cada educador, devendo ser considerados como um suporte para a orientação da sua intervenção pedagógica e não como algo pelo qual deve estruturar rigidamente a sua ação.

A EPE cria, portanto, condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, porque, além de promover a sua autoestima e autoconfiança, desenvolve competências que permitem a cada criança reconhecer as suas possibilidades e progressos (ME – DEB, 1997).

1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) emergiram da necessidade de se encontrar uma referência comum, em termos curriculares, para

todos os educadores de infância, no sentido de exercerem as suas competências de uma forma mais adequada e criteriosa (Serra, 2004).

A verdade é que até à publicação das Orientações Curriculares, a EPE era o único subsistema educativo em Portugal para o qual não era estabelecido um currículo formal, pelo que as práticas educativas eram bastante díspares e fundamentavam-se, essencialmente, nos conhecimentos, na criatividade e na intuição dos educadores (Ludovico, 2007).

Consequentemente em 1997, ano em que foi promulgada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, publicado no Diário de República n.º 178, II série, de 4 de agosto, aprovou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

As OCEPE são entendidas como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (ME – DEB, 1997, p. 13), isto é, “destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1996, p. 55). Constituem-se, assim, como um quadro de referência para a educação de infância relativamente à organização da componente educativa, possibilitando aos profissionais de educação situarem e fundamentarem a sua prática e as opções metodológicas subjacentes.

Como a própria designação indica, as Orientações Curriculares não são um programa, pois não têm um caráter prescritivo, nem normativo, caracterizando-se por uma abordagem mais centrada em indicações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças (Serra, 2004). Também não se incluem na conceção estrita de currículo, dado que são mais gerais e flexíveis, ou seja, permitem fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (ME – DEB, 1997).

Para Ludovico (2007), a existência de uma referência comum facilita não só o diálogo entre educadores, mas também a comunicação com outros parceiros do sistema educativo, orientando-os na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e a articulação da EPE com os ciclos seguintes.

Quanto aos fundamentos que sustentam as Orientações Curriculares, que serviram de base para a sua construção, é importante que o educador esteja bem ciente dos mesmos aquando da sua intervenção pedagógica. Tais pressupostos remetem para ideias como: não é possível dissociar o desenvolvimento e a aprendizagem; a criança é o sujeito ativo do processo educativo, logo devem ser valorizados os seus saberes,

partindo dos seus conhecimentos prévios para promover novas aprendizagens; o saber é construído de forma articulada, por isso as diferentes áreas “não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada”; e, por último, é fulcral atender às necessidades de todas as crianças, “o que pressupõe uma pedagogia diferenciada” (ME – DEB, 1997, p. 14).

No que respeita ao desenvolvimento curricular, este é da responsabilidade do educador que deverá ter em conta, ao longo da sua prática profissional, além dos fundamentos anteriormente apresentados e dos objetivos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa.

Na Educação Pré-Escolar, as áreas de conteúdo são entendidas como referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças (Ludovico, 2007). São três as áreas de conteúdo evidenciadas nas Orientações Curriculares, que deverão estar articuladas entre si, nomeadamente: a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação, que compreende três domínios – domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica), domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática; e a área de Conhecimento do Mundo (ME – DEB, 1997).

Em suma, as Orientações Curriculares “constituem-se [como] um real suporte para a práxis educativa do educador, suportando-a cientificamente, dando outra dimensão e rigor à sua prática intuitiva e criativa, (...) permitindo (...) uma prática educativa mais adequada e coerente” (Ludovico, 2007, p. 36). Podem igualmente ser uma base para práticas educativas mais dinâmicas e inovadoras, contribuindo, por conseguinte, para a promoção da melhoria da qualidade da EPE (Serra, 2004). No entanto, o educador, na minha opinião, não deve intervir pedagogicamente seguindo rigidamente este documento (nem é isso que se pretende). Ao educador compete o papel de analisar e interpretar as Orientações Curriculares e, a partir das mesmas, idealizar e conceber atividades adequadas ao grupo de crianças com que se depara, que fomentem o seu desenvolvimento integral.

1.2.2 Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Com base nas OCEPE foram construídas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar com o intuito de esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” mencionadas no documento oficial de referência e, consequentemente, promover uma significativa melhoria na qualidade da educação (ME, 2010).

As Metas de Aprendizagem (MA) estão organizadas segundo as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, embora a sua organização interna tenha sofrido algumas alterações, e indicam em cada uma delas as aprendizagens que as crianças deverão desenvolver e adquirir até ao final da EPE. São seis as áreas de conteúdo patenteadas nas MA, designadamente a área de Conhecimento do Mundo, a área de Expressões (Motora, Plástica, Musical e Dramática), a área de Formação Pessoal e Social, a área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a área de Matemática e a área de Tecnologias de Informação e Comunicação. Estas áreas dividem-se em domínios e alguns desses domínios em subdomínios.

O estabelecimento de metas finais para a EPE não deve ser encarado pelos educadores como algo que restringe as experiências de aprendizagem, em contexto de jardim-de-infância, mas sim enquanto guia útil para o planeamento e implementação de métodos e estratégias que visem o sucesso educativo da criança e a articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (ME, 2010). Vasconcelos (2002) considera que se este documento for utilizado de forma estritamente prescritiva, “coloca a educação de infância num «colete de forças» que não faz parte da sua cultura, nem das orientações até agora emanadas da administração central” (p. 30).

1.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico (EB), destacando que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Artigos 6.º e 7.º).

O ensino básico consubstancia-se, de facto, no quadro de uma formação universal, porque abrangente de todos os indivíduos, alargada, por se ter estendido a

nove anos de escolaridade, e homogênea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, suscetíveis de criar discriminações (ME – DEB, 2004, p. 11).

No que reporta às finalidades do EB, ao longo da escolaridade obrigatória, pretende-se proporcionar diversas experiências que permitam o desenvolvimento global e harmonioso da criança e a aquisição e domínio de saberes e capacidades, mas também de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de indivíduos civicamente responsáveis, conscientes e participativos numa sociedade democrática (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Artigo 7.º). Este nível educativo constitui-se, assim, como a etapa da escolaridade que “(...) numa perspetiva de desenvolvimento e progresso, (...) [promove] a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, (...) [e prepara-os] para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (ME – DEB, 2004, p. 11).

Pretende-se ainda que os educandos adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos estudos ou à sua inserção na formação profissional e à aquisição e desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo (Dinis, 1994).

O EB está estruturado em três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), o 2.º de dois anos (5.º e 6.º anos de escolaridade) e o 3.º de três anos (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade). Para o 1.º CEB, a LBSE decreta como sendo objetivos específicos deste ciclo: o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e o progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções básicas da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Artigo 8.º).

Embora possa ser coadjuvado em áreas especializadas, no 1.º Ciclo, o ensino é da responsabilidade de um único professor, que organiza e planifica a prática pedagógica, com base nos pressupostos da Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e das Metas Curriculares, atualmente únicos documentos oficiais válidos que concretizam e exprimem o currículo.

1.3.1 Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este documento apresenta a organização curricular do Ensino Básico, fazendo referência aos seus objetivos gerais e à sua estrutura curricular, aos princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB e às componentes dos domínios disciplinares – Planos Curriculares do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. O programa do 1.º Ciclo de cada área curricular disciplinar é também um elemento constituinte deste documento. No programa, as áreas curriculares disciplinares encontram-se organizadas por «Blocos de Aprendizagem», tendo sido instituídos para cada uma delas uma série de princípios orientadores, “que propõem fundamentos e apontam para perspetivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo”, e objetivos gerais do domínio disciplinar e interdisciplinar, “que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1.º Ciclo” (ME – DEB, 2004, p. 27).

No que diz respeito à organização do currículo no 1.º Ciclo, definido no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Capítulo I, Artigo 2.º), como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”, este integra áreas curriculares disciplinares – Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressão Artística e Expressão Físico-Motora – e áreas curriculares não disciplinares – Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado. Em relação à Formação Cívica, esta tem como principal objetivo o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando a formação de alunos solidários, responsáveis, críticos e autónomos; a Área de Projeto destina-se à elaboração de projetos cujas temáticas sejam do interesse dos alunos e ou tenham emergido das suas dúvidas e curiosidades; e, por último, o Estudo Acompanhado tem como fundamental meta apoiar os alunos durante os seus estudos e a realização de trabalhos (ME - DEB, 2004). Para além das áreas mencionadas, os alunos do 1.º CEB poderão frequentar, facultativamente, atividades de enriquecimento do currículo (Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Capítulo II, Artigo 5.º).

Segundo o Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, devem ser dedicadas, semanalmente, oito horas para o Português, sete horas para a Matemática e cinco horas para o Estudo do Meio, das quais metade devem reservar-se ao Ensino Experimental das Ciências. Para as Expressões e áreas curriculares não disciplinares são disponibilizadas cinco horas semanais que o docente deve gerir da forma que considerar mais adequada aos seus alunos.

Os programas propostos para o 1.º CEB implicam que “o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME – DEB, 2004, p. 23). Tudo isto requer que o professor, de entre outras estratégias e atitudes, respeite e tenha em consideração as características, as vivências, os interesses e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, valorize as suas aquisições e produções, como também construa um ambiente favorável à socialização, promovendo a troca de saberes e experiências.

É importante salientar que, apesar de todos os programas, objetivos e princípios definidos, o currículo do 1.º Ciclo é flexível, competindo ao professor planificá-lo, geri-lo e adaptá-lo ao grupo de alunos com que trabalha. Isto significa que o professor é livre de escolher a sua metodologia, a forma como seleciona e leciona os conteúdos que deverão ser abordados neste nível educativo e os materiais didático-pedagógicos que utiliza.

1.3.2 Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com a finalidade de “elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal”, o Ministério da Educação e Ciência iniciou a revisão do Currículo Nacional, determinando como “primeira medida que o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixasse de se constituir como documento orientador do Ensino Básico”, devido a incoerências no seu conteúdo que criaram não só obstáculos à autonomia dos estabelecimentos escolares, como também à liberdade dos professores agirem consoante a sua experiência profissional. Procedeu-se, então, à elaboração de um documento – Metas Curriculares – que especifica, de forma consistente, para cada disciplina curricular, os conhecimentos e as capacidades a adquirir pelos alunos, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

De acordo com os seus mentores, a definição de Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, fornecendo uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar. Permite ainda que os professores se foquem no que é realmente essencial e auxilia-os a idealizar e a estruturar as melhores estratégias de ensino (ibidem).

Capítulo 2 – Paradigmas e Desafios da Profissionalidade Docente

Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender

Jean Piaget

O segundo capítulo foca aspectos relacionados com a construção da identidade docente e é constituído por cinco pontos. Inicia-se evidenciando os paradigmas e desafios da profissionalidade docente através da abordagem de aspectos referentes à formação e identidade do profissional docente, salientando o perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, como também a importância de o docente implementar práticas reflexivas, de forma a melhorar a sua *praxis*. Este capítulo aborda ainda a gestão do currículo em ambos os níveis de ensino, a importância da continuidade educativa e o mal-estar docente gerado devido às mudanças que ocorrem na Educação.

2.1 A Formação Profissional Docente

Entendida como um processo sistemático e organizado, mediante o qual os professores, em início de formação ou no exercício da docência, se envolvem, individualmente ou em grupo, em experiências pedagógicas que lhes proporcionam a aquisição ou melhoria dos seus conhecimentos e competências, possibilitando-lhes uma melhor intervenção na prática profissional (Garcia, 1999, citado por Moreira, 2007), a formação constitui-se como “um mecanismo de ação capaz de gerar uma mudança da prática docente, propícia à construção e concretização de atuações pedagógico-didáticas que atinjam as finalidades da educação escolar” (Moreira, 2007, p. 236).

Nóvoa (1992), sobre esta matéria, refere que a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas, mas sim através de uma reflexão crítica acerca da *praxis*, por parte do educador, professor ou formando, e de uma (re)construção permanente da sua identidade pessoal e, consequentemente, da sua identidade profissional.

As reformas educativas evidenciam a necessidade de uma melhoria na qualidade de ensino, o que implica, obrigatoriamente, um repensar da formação de professores. Dada a complexidade das funções desempenhadas pelo professor/educador e as

exigências que se colocam, na sociedade atual, em relação a esta profissão e à qualidade do processo educativo (Jacinto, 2003), é fundamental dotar os futuros professores/educadores de uma formação científica, cultural e psicopedagógica competentes (Martinho, 2000).

Consciente de que a formação de professores é, possivelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo e da importância do seu papel na configuração de uma nova profissionalidade docente, Nóvoa (1992) salienta que é necessário trabalhar no sentido de diversificar os modelos e as práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico (a formação passa pela experimentação e inovação, por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização). Para o autor devem, igualmente, ser valorizados paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27).

Roldão (1999) alega, em termos de formação, que é importante capacitar o profissional com os meios para ir à procura de novos saberes “de que irá necessitar ao longo do seu percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que será da sua responsabilidade resolver” (p. 106). Defende ainda que não se deve desvalorizar a componente mais formal e escolar, associada à formação inicial, mas antes melhorar a sua qualidade, que passa pela promoção e articulação adequada de saberes de referência indispensáveis ao exercício das competências de *pensar sobre, investigar para, analisar porquê e aprofundar campos* necessárias ao bom desempenho do profissional de ensino, consciencializando os formandos para a importância de práticas reflexivas.

Por seu turno, Sá-Chaves (2000) enfatiza a necessidade de recorrer a estratégias de formação que permitam aos futuros professores a aprendizagem por descoberta e por resolução de problemas, colocando-os perante situações que incitem a procura de soluções ou respostas para as problemáticas com que se defrontam, estimulando a imaginação, o espírito crítico e de iniciativa, assim como a capacidade de tomar decisões dos sujeitos em formação.

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos e modelos práticos, centrados, respetivamente, nas instituições e

conhecimentos fundamentais e nas escolas e métodos aplicados. Todavia, de acordo com Nóvoa (1999), é preciso ultrapassar esta dicotomia, adotando-se “modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (p. 26). Esta opção “obriga à instauração de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa [não só] pela autonomia das Universidades e das escolas” (ibidem, 1999, p. 26), como também pelo desenvolvimento de projetos de colaboração interinstitucional, que traduzam os interesses e as necessidades de todas as partes envolvidas no processo de formação, bem como as realidades institucionais (Jacinto, 2003).

Nesta linha de pensamento, Flores (2003) destaca, tal como os autores supramencionados, a importância da criação de parcerias e de um diálogo colaborativo e eficaz entre estes dois estabelecimentos de ensino, no sentido de fomentar as potencialidades de cada um e superar a tradicional divisão entre “os práticos” e aqueles que teorizam, reunindo formadores de professores, orientadores e futuros professores. Enfim, se olharmos para a formação como um processo global e integrado e refletirmos acerca do papel das universidades e dos formadores de professores, é possível ultrapassar a lógica fragmentada e desarticulada que tem prevalecido nos currículos de formação.

Os cursos de formação de docentes decorrem, hoje em dia, em instituições universitárias, responsáveis pela formação inicial de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico.

A prática pedagógica orientada nas escolas, também conhecida por estágio pedagógico, é uma das componentes integradoras dos cursos de formação de professores (Jacinto, 2003). Segundo Formosinho (2001), caracteriza-se como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável” (p. 50).

Enquanto primeiro momento de contacto com a realidade educativa dos alunos em formação, a prática pedagógica proporciona a perceção dos problemas e das dificuldades com que os docentes se deparam diariamente no sistema educativo, em particular na sala e na escola, assim como estimula e exercita a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros atores sociais e educativos. Mediante as experiências que faculta, permite ainda aos estagiários refletirem acerca das

suas práticas (ações, decisões, sucessos/insucessos) e da atividade docente, em geral (Formosinho & Niza, 2001).

Esta é, sem dúvida, a fase da prática docente acompanhada e orientada que contribui, de forma decisiva, para a preparação profissional dos professores/educadores (Ludovico, 2007). Reconhece-se, assim, a importância de processos de orientação e, em especial, do papel desempenhado pelo orientador pedagógico no desenvolvimento profissional do docente em formação.

Nesta perspectiva, quanto mais qualificados forem os profissionais que supervisionam e orientam os estagiários durante a sua prática pedagógica, melhor é a qualidade da mesma e mais fácil será, para os formandos, articular a teoria e a prática. Deste modo, descuidar o papel e as competências dos orientadores pedagógicos é, evidentemente, pôr em risco o processo de formação do futuro professor (Jacinto, 2003).

Concluindo, é indispensável repensar as práticas e progredir para novos modelos de concepção e organização da formação, que propiciem situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. A formação, encarada como um processo contínuo, integrado no dia-a-dia dos docentes e das escolas, deve centrar-se nos problemas reais dos professores/educadores e no funcionamento quotidiano da sala de aula, tendo como referência o trabalho das equipas docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e investigadora.

Gostaria ainda de frisar que nenhum professor nasce a saber desempenhar a sua função e não fica a sabê-lo mesmo após ter concluído o seu curso universitário. Por esta razão, é importante que cada docente se responsabilize pelo atualizar da sua própria formação, tendo em conta que esta proporcionará uma intervenção mais rica e adequada ao contexto, às necessidades e interesses das crianças, que nasceram numa época em que a tecnologia e a ciência são as palavras de ordem, melhorando, assim, a qualidade da educação.

2.2 Identidade Profissional do Professor e do Educador

Historicamente, o professor é herdeiro de um passado em que a sua identidade se definia pelo domínio de um *saber* – de que era o principal detentor – e de um *poder* socialmente reconhecido – o de ser transmissor privilegiado desse saber aos grupos

sociais que dele necessitavam para acederem ou manterem um estatuto relevante na sociedade, desde as classes com maior poder económico e prestígio social até às classes mais pobres e com baixo nível de escolaridade (Roldão, 1999).

Este padrão de profissionalidade docente, consoante a autora supramencionada, deve ser alvo de reflexão por todos aqueles que exercem esta profissão, num período em que se sucedem mudanças (ou apelos à mudança) contínuas ao nível da Educação, em particular no papel da escola e dos professores e educadores, ou pelo menos nas expetativas e necessidades a que se espera que deem resposta.

Nos dias de hoje, os processos de formação dos professores e educadores, associados aos movimentos de descentralização e à atribuição de autonomia e responsabilidade às escolas, têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos docentes que, cada vez mais, têm vindo a substituir o seu papel de funcionários pelo de profissionais (Alarcão & Roldão, 2010).

A identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (Nóvoa, 2000, p. 16), pelo contrário, é um processo de re(construção) contínuo que decorre ao longo da vida, processando-se “no eixo do passado-presente-futuro” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 33). Possui, simultaneamente, de acordo com Dubar (1991, citado por Gomes, 2008), uma dimensão individual e uma dimensão coletiva: a primeira diz respeito às ideias, conceções e representações que construímos de nós mesmos; a segunda corresponde aos papéis sociais que desempenhamos no grupo a que pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, entre outros). A identidade só adquire, portanto, significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o “outro” (Fino & Sousa, 2003).

No interior da problemática da identidade, situa-se a questão da identidade profissional que, segundo Lopes, Pereira, Ferreira, Silva e Sá (2007), corresponde a uma “identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social” (p. 13).

O desenvolvimento da identidade profissional ocorre face aos desafios e às exigências da profissão, a mudanças que ocorrem na esfera do trabalho e que implicam tomar decisões, assumir compromissos e ou executar ações concretas nesse domínio (Caldeira & Rego, 2002).

No campo específico da docência, a identidade profissional remete para o processo de tornar-se professor, “um processo social e culturalmente situado, complexo, dinâmico e interativo” (Flores, 2003, p. 207).

Para Alarcão e Roldão (2010), a construção e o desenvolvimento da identidade profissional docente é um processo individual, personalizado e único, com forte influência contextual. Mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro são componentes deste processo a realização de atividades diversificadas, a experiencição de diferentes papéis, a observação crítica, a problematização e investigação da *praxis*, assim como a partilha e o trabalho cooperativo.

Derouet (1988, citado por Moita, 2000) refere-se à identidade profissional dos educadores e professores como uma construção que decorre ao longo da carreira docente, desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo período de formação inicial e pelos variados espaços institucionais onde a profissão se desenrola. Esta identidade tem “a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto”, construindo-se sobre saberes científicos e pedagógicos e referências de ordem ética e deontológica (p. 116).

Kelchtermans (1993, citado por Day, 2007) sugere um conjunto de elementos que se interrelacionam e são fundamentais para a construção da identidade dos docentes, nomeadamente a autoimagem (a forma como os professores descrevem o seu percurso profissional); a autoestima (o modo como se veem a si próprios ou são vistos pelos outros enquanto professores); a motivação no trabalho (o que faz com que os professores tomem determinadas decisões, continuem a empenhar-se no seu trabalho ou o abandonem); a perceção das tarefas (a maneira como os professores definem a sua profissão); e as perspetivas futuras (as expectativas dos professores no que se refere ao desenvolvimento futuro do seu trabalho).

Corroborando esta ideia, Caldeira e Rego (2002) afirmam que a identidade profissional dos professores resulta não só das crenças que possuem relativamente à influência do seu papel no processo de ensino-aprendizagem e dos valores e das metas que estabelecem para orientar a sua ação, como também da perceção e avaliação que fazem de si mesmos, quando se comparam com o seu ideal de professor ou com o seu grupo de pares.

Os comportamentos e as representações dos docentes sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo, tendo repercussões imediatas nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a longo prazo, na sua própria personalidade (Gonçalves, 2000). Neste sentido, a identidade profissional, que é tão importante na vida dos professores e educadores, não é uma

aquisição definitiva e estável, mas sim “descontínua, fragmentada e sujeita a mudanças” (Day, 2007, p. 54). É uma mescla da sua biografia, dos fatores socioculturais e dos valores institucionais, podendo mudar conforme o seu papel e as circunstâncias (ibidem, 2007).

Tendo em conta os pressupostos anteriores, não podemos dissociar o docente enquanto profissional da sua matriz vivencial e pessoal, pois, tal como refere Gonçalves (2000), “a vida particular ou pessoal influencia o percurso profissional dos professores” (p. 148), o que nos leva a crer que o sucesso do seu desempenho não depende apenas da sua competência profissional.

Partindo da asserção do autor supracitado, considera-se que as competências dos profissionais de educação, além de fundamentadas nos conhecimentos científico-pedagógicos, são também influenciadas por características pessoais e aspetos intrinsecamente ligados à sua personalidade – o seu modo de ser e estar. Depreende-se, portanto, que, ao longo do processo de construção da identidade profissional, as dimensões pessoal e profissional se entrecem.

Esta ideia é, aliás, sustentada por Ribeiro (1993) quando afirma que o professor é uma pessoa com características, aptidões e estilos próprios e uma maneira de estar no mundo, particularidades estas que influenciam o modo como cada docente desempenha as suas funções na escola e concebe e conduz as atividades pedagógico-didáticas. Nóvoa (2000) reforça este pensamento destacando que a maneira como cada um de nós ensina depende diretamente daquilo que somos como pessoa, por isso as decisões e opções educativas que tomamos como professores ou educadores “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p. 17).

As relações que os docentes estabelecem no seio da profissão são igualmente determinantes para a construção da sua identidade profissional (Carolino, 2007), na medida em que interferem nas ações e emoções dos profissionais, refletindo-se no seu desempenho e, em especial, na sua realização profissional (Silva, 2007).

Situações de reconstrução do processo identitário ocorrem com maior probabilidade quando os docentes sentem dificuldades ou problemas no exercício da sua atividade profissional ou quando perspetivam possibilidades de progressão na carreira (Caldeira & Rego, 2002).

A ética é outro dos elementos fundamentais na construção da identidade docente, pois a competência profissional do professor/educador pressupõe o

desenvolvimento de valores como a tolerância, o rigor, a solidariedade, a colaboração, a responsabilidade, o respeito pelos valores culturais, ideológicos, religiosos e morais da criança e das famílias, prevenindo processos de exclusão e discriminação. Atuar, em relação aos colegas, com boa fé, lealdade e colegialidade faz igualmente parte do “código deontológico” desta profissão (Estrela, 2010).

A Associação Profissional dos Educadores de Infância (APEI) definiu alguns princípios e ou valores que devem reger a conduta profissional dos docentes. São exemplos desses compromissos: manter sigilo profissional relativamente às informações acerca da família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança); não compactuar com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas; e conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a escola está inserida.

Sendo função da educação desenvolver outros seres humanos, torna-se evidente que ela tem de ser eticamente exercida, pois, tal como refere Estrela (2010), “quem a desempenha tem de orientar a sua ação por princípios éticos de carácter geral e por normas de carácter mais específico ajustadas às situações profissionais” (p. 69).

Nesta ordem de ideias, a identidade profissional constitui um processo suscetível de definição e reconstrução ao longo da carreira docente, influenciado, tanto positiva como negativamente, por aspetos de natureza pessoal, social e profissional. Assim sendo, é crucial entender e questionar as crenças e as representações pessoais acerca do ensino e do que significa ser professor/educador, pois a forma como o docente se vê (ou é visto pelos outros enquanto profissional) e compreende e analisa os contextos nos quais exerce a sua atividade poderá conduzir a um definhamento ou crescimento profissional.

2.2.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

Em Portugal, o perfil de desempenho dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi decretado pelo Governo nos termos instituídos pelo n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, através do Decreto-Lei n.º 240/2001 e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que determinam, respetivamente, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Perfil Específico de

Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Enquanto o Decreto-Lei n.º 240/2001 enuncia referenciais comuns, transversais e necessários à atividade dos docentes nos diferentes contextos de educação/ensino, o Decreto-Lei n.º 241/2001 particulariza as funções e características inerentes a um Educador de Infância e Professor do 1.º CEB.

O Perfil Geral dos Docentes, definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, evidencia quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. De uma maneira geral, e após uma análise detalhada a estas dimensões, este perfil enfatiza que os profissionais de educação têm a função específica de ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão, investigando e refletindo sobre a prática educativa, e de estimular a autonomia e promover o bem-estar das crianças, assim como fomentar a sua inclusão na sociedade (Decreto-Lei n.º 240/2001, Secção II, Artigo 2.º). Relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, este diploma ressalva que é função do docente promover aprendizagens significativas, articulando as diversas áreas do conhecimento, bem como a aquisição de competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação e, ainda, planear atividades que envolvam a participação das famílias das crianças e da restante comunidade educativa (ibidem, Secção III, Artigo 2.º). É igualmente importante que o professor/educador participe na construção e avaliação do Projeto Educativo da Escola (PEE) e dos respetivos projetos curriculares (ibidem, Secção IV, Artigo 2.º). Para o seu desenvolvimento profissional, o docente deve incorporar a formação como componente integrante da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (ibidem, Secção V, Artigo 1.º).

No que concerne ao Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, salienta-se, no decreto-lei supramencionado, a necessidade de saber e ser capaz de criar e gerir um ambiente educativo (tempo, espaço e recursos) que proporcione às crianças

diversas experiências de aprendizagem, com intencionalidade e qualidade, que tenham em conta as suas características, os seus interesses e as suas histórias de vida. Destaca-se, também, a ideia do educador como gestor do currículo, que planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, complexificando e permitindo que as crianças coloquem em ação os saberes adquiridos, usando-os na construção da sua identidade e autonomia. Cabe ao educador construir e desenvolver um projeto curricular “que articule a atividade espontânea da criança com desafios intelectuais, de curiosidade, descoberta e de resolução de problemas” que estimulem o seu espírito crítico e de cooperação e “a sua vontade contínua de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser” (Marchão, 2012, p. 102).

Em relação ao Professor do 1.º CEB, as diretrizes do seu perfil profissional promovem, de entre outras, a construção de um currículo inclusivo, que integre os conhecimentos científicos das áreas curriculares que o fundamentam e as competências necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da EPE e as dos ciclos posteriores (Decreto-Lei n.º 241/2001, Secção II, Artigos 1.º e 2.º). Uma vez que a organização pedagógica neste ciclo se baseia na monodocência, e porque a mesma conduz a uma grande proximidade entre o professor e os alunos,

exige destes professores competências pessoais e sociais, quer pelas características próprias da faixa etária em que os alunos deste nível de ensino se encontram, quer para poderem desenvolver uma relação interpessoal positiva com os alunos, relação essa determinante no processo de ensino-aprendizagem e na formação global dos alunos” (Magalhães, 2007, citado por Marchão, 2012, p. 103).

Face aos desafios dos sistemas educativos e das sociedades atuais, mais do que definir perfis para um bom desempenho docente, é essencial que o professor/educador tenha paixão pela docência. Ser apaixonado pelo ensino é um meio para o desenvolvimento de uma profissão de excelência, pois o gosto que o docente tem pela mesma e o facto de acreditar que as suas atitudes e o que ensina, e a forma como o faz, poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, permitir-lhe-á desempenhar as suas funções com dedicação e empenho, contribuindo para o sucesso do grupo/turma, em geral, e de cada criança/aluno, em particular.

2.3 O Educador e o Professor como Gestores do Currículo

2.4 A Continuidade Educativa: da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.5 Os Professores perante a Mudança Social: o *mal-estar* Docente

Numa altura em que o desenvolvimento científico e tecnológico caracterizam o mundo contemporâneo e em que as incertezas e instabilidades sociais, económicas, políticas e, em particular, no domínio da educação “invadiram” a nossa sociedade, o docente tende a acompanhar a evolução desta sociedade em transformação e a aceitar as profundas mudanças na conceção e no desempenho da sua profissão, mesmo que nem sempre concorde com as alterações que ocorrem no âmbito da mesma.

A necessidade do sistema educativo se adaptar às novas realidades nacionais é indiscutível e aceite unanimemente. Os docentes, atualmente, têm de responder pedagogicamente a públicos cada vez mais heterogêneos e a problemas de índole social, cultural e educativa mais complexos, (re)aprendendo até, se for necessário, a serem professores/educadores *hoje e agora* (Marchão, 2012).

Esteve (1999) compara a situação dos professores/educadores perante a mudança social à de um grupo de atores, a quem sem prévio aviso se muda o cenário.

A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? (...) Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? (...) O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo (ibidem, 1999, p. 97).

Tal como os atores acima mencionados, os profissionais de educação enfrentam circunstâncias de mudança que afetam o seu desempenho, a crítica generalizada que, sem uma análise dessas situações, os considera como os principais responsáveis pelas falhas no sistema de ensino, quando estas são falhas sociais que requerem soluções

sociais. Ora, se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores/educadores, então, segundo Esteve (1999), “uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações” (p. 98). O autor defende, portanto, a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas como elementos cruciais no desencadear do mal-estar docente.

Nos dias de hoje, o docente, na sua prática profissional, é frequentemente confrontado com problemas complexos, para os quais não existe uma resposta singular e ou pré-concebida. Supervisionar e orientar determinados alunos, interagir com alguns pais, colegas e funcionários, assim como tomar certas decisões de natureza curricular são exemplos de situações complexas com que os professores/educadores se deparam no seu quotidiano (Machado, 2007). A resolução dessas situações, segundo a autora, obriga a que o professor possua determinadas competências que, embora sejam suscetíveis de se desenvolver durante a carreira docente, não são tidas em consideração nos currículos de formação de professores (inicial e contínua). Gabriela Machado refere-se, por exemplo, a competências cognitivas, afetivas e de personalidade (autoconfiança, complacência, sensibilidade, altruísmo).

Os problemas advindos das dificuldades de interação social com a comunidade onde trabalha, a insatisfação com as condições de trabalho, o baixo reconhecimento social, as crenças e as ideias construídas e ou adquiridas, ao longo da sua trajetória escolar, acerca do ensino e do que significa ser professor, assim como a sobrecarga de atividades relacionadas, direta ou indiretamente, com o ensino, a avaliação, a gestão, etc., contribuem para o agravamento da crise da identidade docente, afetando diretamente o seu trabalho enquanto professor/educador (Gomes, 2008).

Segundo Sacristán (1999), a ação do docente está condicionada por uma série de outros fatores, nomeadamente: o espaço onde é desenvolvida a prática (sala de aula); o sistema educativo e a organização escolar em que está inserido; a caracterização técnica dos currículos e a sua elaboração prévia por especialistas; e uma maior regulamentação da atividade pedagógica. Analisando este último ponto, e citando o autor, “as regras a que a realidade do *posto de trabalho* do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar *muito pessoalmente* o papel preestabelecido”, limitando a sua autonomia e obrigando as suas ações a uma acomodação às situações reais (p. 72).

Jesus (2002) destaca outros motivos, além dos apresentados anteriormente, que têm contribuído para a situação de mal-estar docente em que os profissionais de educação se encontram, atualmente, tais como: o número excessivo de alunos (diversos alunos sentem a escola como uma obrigação, um dever e não um direito, sendo desinteressados e indisciplinados na sala de aula, desmotivando os próprios professores); a exigência política colocada sobre o trabalho dos professores nos últimos anos (quando as reais condições de trabalho e a formação dos professores não permitem, muitas vezes, dar uma resposta adequada às exigências colocadas); e o acelerado desenvolvimento tecnológico (muitos professores não estão preparados e revelam insegurança face às novas tecnologias de ensino, que procuram aumentar a componente lúdica, possibilitam o acesso ao saber através de outras fontes – por exemplo, a televisão e a *internet* – e que passam pela utilização de meios audiovisuais e informáticos).

O *mal-estar docente*, expressão utilizada para “descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor”, resultantes das “condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” (Esteve, 1999, p. 98), instalou-se aqui e ali, subsistindo um sentimento de frustração e desilusão em relação à mudança social. Na verdade, as reformas não só não trouxeram ventos favoráveis à mudança, como também tiveram repercussões nas identidades dos professores. Por outro lado, os paradigmas de formação vigentes têm sido incapazes de desenvolver nos professores (em formação inicial e contínua) a circunstância da aprendizagem contínua e a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, bem como o envolvimento no processo de transformação e mudança efetiva (Machado, 2007).

Mais do que uma reprodução dos modelos de formação idílicos, é imprescindível recorrer a dispositivos de formação que exijam uma série de competências pessoais e sociais ao professor e futuro professor. O docente deverá ser uma pessoa com plena consciência de si mesmo e das suas atitudes, pois só dessa forma conseguirá planificar a sua intervenção educativa com intencionalidade e, consequentemente, interferir na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus alunos.

Capítulo 3 – Pressupostos Metodológicos e Estratégias de Intervenção

O terceiro capítulo refere-se aos pressupostos metodológicos e às estratégias utilizadas aquando da intervenção pedagógica e foram ao encontro das características, dos interesses, das necessidades e das vivências dos grupos de crianças e alunos com os quais tive oportunidade de realizar a minha *praxis*.

Este capítulo encontra-se dividido em oito pontos e dá ênfase à aprendizagem cooperativa, à perspetiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky, à diferenciação pedagógica, à gestão de conflitos interpessoais, à importância da utilização de materiais didáticos variados como auxiliares da aprendizagem, à planificação e avaliação enquanto instrumentos fundamentais para uma prática pedagógica de qualidade, à importância da dinamização das Expressões Artísticas, do Ensino Experimental das Ciências e das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educativo.

3.1 A Aprendizagem Cooperativa

3.2 A Perspetiva Socioconstrutivista de Lev Vygotsky

3.3 A Diferenciação Pedagógica

3.4 A Gestão de Conflitos Interpessoais

3.5 Os Materiais Didáticos como Auxiliares da Aprendizagem

3.6 A Planificação e a Avaliação como Instrumentos indispensáveis à Docência

3.7 As Expressões Artísticas na *Praxis* Pedagógica

3.8 A Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências

3.9 As Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem

PARTE II
- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO -

Capítulo 4 – A Investigação-Ação enquanto Possibilidade e Prática de Mudança

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo

Nelson Mandela

O quarto capítulo enaltece a metodologia de Investigação-Ação na prática pedagógica. Esta temática tem um capítulo de destaque, pois foi a metodologia basilar de toda a intervenção educativa.

Este capítulo é constituído por um único ponto e inicia-se com a definição deste tipo de metodologia segundo alguns autores. De seguida, são enumeradas as fases de uma investigação-ação, como também algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, são nomeados alguns dos métodos que podem ser utilizados na análise dos dados recolhidos e, para finalizar, são enunciados os limites e a validade de uma investigação-ação.

4.1 Investigação-Ação

4.1.1 Fases da Investigação-Ação

4.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

4.1.3 Métodos de Análise de Dados

4.1.4 Limites e Validade da Investigação-Ação

PARTE III
- PRÁTICA PEDAGÓGICA -

Capítulo 5 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

Tudo o que eu preciso saber na vida, aprendi no jardim-de-infância

Robert Fulghum

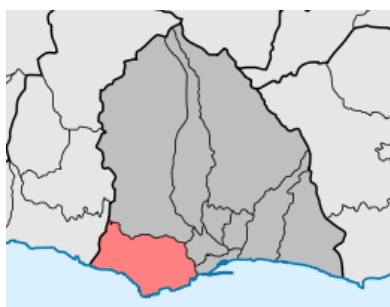
O quinto capítulo explana toda a intervenção educativa no âmbito da prática pedagógica em contexto de EPE, no Infantário “O Girassol”, localizado na freguesia de S. Martinho, sob a orientação da Educadora Cooperante Jovita Carvalho. Todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio foram ao encontro da faixa etária das crianças e do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e do PEE.

Este capítulo é constituído por sete pontos. Primeiramente faz-se uma contextualização do ambiente educativo, designadamente, do meio envolvente, da instituição e da sala de atividades, desde a sua organização, rotina diária, recursos materiais e humanos (crianças e equipa da sala), inclusive uma caracterização das famílias. Posteriormente, é contextualizada a problemática que se levantou no âmbito da metodologia de investigação-ação e que foi trabalhada ao longo da intervenção educativa. Seguidamente, estão delineadas três atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, idealizadas e planificadas por mim, cujas determinadas temáticas foram ao encontro da planificação definida pela educadora cooperante. Após a especificação das atividades, está explanada a intervenção com a comunidade educativa, bem como a avaliação geral do grupo de crianças e, para finalizar, uma reflexão de toda a *praxis* pedagógica em contexto de EPE.

5.1 A Instituição

O Infantário “O Girassol”, onde decorreu a minha intervenção pedagógica na EPE, situa-se na freguesia de São Martinho, mais concretamente no sítio da Nazaré (Bairro da Nazaré), Concelho do Funchal.

Figura 1



5.1.1 Caracterização do Meio Envolvente

São Martinho é cruzado pela principal estrada da ilha - a via rápida - que liga esta freguesia ao centro do Funchal e ao concelho de Câmara de Lobos. Tem uma área de 8,06 km² de área e 20 636 habitantes (2001), cuja densidade populacional equivale a 2 560,3 hab/km². Localiza-se a uma latitude 32.633 (32°38') Norte e a uma longitude 16.95 (16°57') Oeste, estando a uma altitude de 240 metros. Esta freguesia faz fronteira com as freguesias de Santo António a Norte, São Pedro e Sé a Este, mas também com o concelho de Câmara de Lobos a Oeste.

A freguesia de São Martinho foi criada no ano de 1579, por alvará do Cardeal - Rei D. Henrique, no tempo do Bispo D. Jerónimo e, em novembro de 2006, acolhia vinte e seis mil quinhentos e quarenta habitantes (26.540). Encontra-se dividida em 16 sítios: Ajuda, Pico do Funcho, Amparo, Pilar, Areeiro, Piornais, Casa Branca, Poço Barral, Igreja, Quebradas, Lombada, Vargem, Nazaré, Virtudes, Pico de São Martinho e Vitória. De todos estes sítios destacam-se o da Nazaré, como sendo um dos mais populosos do Funchal, e os da Casa Branca e Ajuda, como tendo uma grande implantação de unidades hoteleiras.

Esta freguesia apresenta uma intensa área de exploração agrícola, principalmente pela cultura da banana, que veio substituir a plantação da cana-de-açúcar ao longo dos anos. Neste sentido, torna-se evidente que uma parte da população de São Martinho depende da atividade agrícola, dedicando-se ao cultivo da banana e da uva, sendo, no entanto, a indústria hoteleira a que mais peso tem na economia local. Por outro lado, distingue-se também a atividade dos Laticínios, da Cimenteira, da Panificação, da Confeção de Vestuário, da Pré-Fabricação de materiais de Construção Civil, da Central Térmica e Central Hidrelétrica, bem como o Laboratório Regional de Engenharia Civil, o Laboratório de Veterinária, a Indústria de Alimentos e Bebidas.

Na freguesia de São Martinho existem diferentes estabelecimentos de educação de ensino de níveis diversos, desde o pré-escolar, com Creches e Jardins-de-Infância, ao secundário. Situa-se ainda a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo. Relativamente ao setor dos serviços, está representado pela diversidade de estabelecimentos comerciais e serviços, nomeadamente Bancos, Oficinas de reparação de Automóveis, Posto de abastecimento de Gás e Combustível, Hipermercados, Rent-a-car, Ferragens, Peixarias, Floristas, Sapatarias, Cabeleireiros, Pastelarias, Papelarias, Perfumarias, Correios, entre

outras. Sendo privilegiadamente banhada pelo mar, podemos ainda encontrar o Complexo Balnear do Lido, o Complexo Balnear da Ponta Gorda e a Praia Formosa.

A nível habitacional, o Infantário encontra-se circundado pelo Bairro Social da Nazaré, porém próximos à instituição localizam-se outros conjuntos habitacionais, nomeadamente Virtudes, Barreiros e Pilar.

Restringindo-me agora à localidade da Nazaré, esta dispõe de infraestruturas de diversas categorias, designadamente relacionadas com o Desporto e a Cultura. Em relação ao desporto, podemos encontrar o Estádio dos Barreiros, Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré, Associações Desportivas e Recreativas, o Clube Desportivo “O Barreirense”, o Grupo Desportivo “Alma Lusa”, o Centro de Ténis da Madeira, o Centro de Atletismo da Madeira, o Clube Naval do Funchal e o Clube de Amigos do Basquete. A nível cultural, destaca-se a Casa do Povo de S. Martinho. Ainda no sítio da Nazaré, encontram-se situadas algumas instituições sedeadas, como é o caso do Regime de Guarnição N.º 3, o Campo de Futebol dos Barreiros, a Farmácia da Nazaré, os Bancos BANIF e CGD, os CTT, o Centro de Saúde da Nazaré, a Zon Madeira e, por último, a Junta de Freguesia de São Martinho. É de salientar que este último, enquanto órgão autárquico, presta apoio para com atividades desenvolvidas pela escola.

Na freguesia em questão encontram-se igualmente posicionadas algumas instituições religiosas, designadamente a Igreja de Nossa Senhora da Nazaré, a Capela das Virtudes (Santa Ana), a Capela de Nossa Senhora do Pilar e a Capela de Nossa Senhora da Nazaré. Debruçando-me na oferta educativa da freguesia, no que concerne a Creches e Jardins de Infância, destacam-se “O Carrossel”, “As Primaveras”, o “Jardim Escola João de Deus”, o “Canto dos Reguilas” e a instituição aqui destacada, “O Girassol”. Quanto às Escolas do Ensino Básico e Secundário, com ou sem unidade de EPE, podemos encontrar a Escola do 1.º CEB/PE da Nazaré, a Escola 1.º CEB/PE de São Martinho e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

De realçar ainda que a freguesia de S. Martinho usufrui de um fácil acesso a partir das vias rodoviárias, existindo um conjunto de autocarros que percorrem o itinerário, permitindo à população uma deslocação segura e relativamente rápida entre os vários pontos dentro e fora da freguesia.

5.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo

O Infantário “O Girassol” (figura 2), inaugurado pelo Presidente do Governo da Região Autónoma da Madeira, a 26 de setembro de 1985, localiza-se na zona da Nazaré, em São Martinho, mais propriamente na Rua África do Sul. É um estabelecimento de caráter público e abrange crianças dos quatro meses aos quatro anos de idade, constituindo assim as valências de creche e jardim-de-infância. Tem capacidade para receber entre 150 a 156 crianças.

FOTOGRAFIA DA ESCOLA (Figura 2)

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE), os funcionários acharam por bem difundir sementes de girassol no espaço envolvente, a fim de enriquecer e valorizar a denominação do infantário.

O espaço exterior representa o espaço mais amplo do Infantário, onde as crianças têm espaço para brincar e explorar (figura 3). Por ter muitas árvores, as crianças, quando está sol, podem abrigar-se sem ter que estar constantemente expostas ao sol, aspeto a valorizar neste espaço. O mesmo encontra-se dividido com zonas pavimentadas em tartan, zonas de relvado e umas outras cimentadas. Podemos encontrar três escorregas, quatro balancés com molas, duas casinhas em madeira, um labirinto e uma caixa grande de areia. Existem também três mesas com banquinhos apropriados ao tamanho das crianças.

FOTOGRAFIA ESPAÇOS EXTERIORES (Figura 3)

No piso número um do infantário, para além das salas de Berçário, podemos encontrar a secretaria, a sala de convívio dos adultos e também a sala de reuniões pedagógicas, o gabinete da Diretora, a casa de banho dos adultos com os respetivos cacifos pessoais, uma área reservada à confeção dos lanches das crianças da creche (a copa), a arrecadação de produtos alimentícios, a arrecadação de material didático e de desgaste, a arrecadação de produtos e materiais de limpeza e a lavandaria.

No corredor que faz a ligação entre o piso um e o piso dois encontra-se a sala polivalente, um espaço amplo onde são dinamizadas as mais diversas atividades, como é o caso das aulas de enriquecimento curricular, as festas e/ou convívios, a visualização

de vídeos, ações de formação, reuniões de pais, recreio interior quando está a chover e sala de arrumos, onde são guardados diversos materiais. A cozinha e o refeitório encontram-se também adjacentes a este corredor. Já no corredor das salas de jardim-de-infância, situadas no piso dois, encontramos cinco placares, onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças, bem como cabides devidamente identificados, junto a cada sala, onde as crianças deixam alguns dos seus pertences pessoais. Neste mesmo corredor, as crianças de jardim-de-infância têm acesso à sua casa de banho, com sanitas e lavatórios adequados à sua faixa etária. Ao fundo do corredor, encontra-se outra arrecadação destinada aos produtos e materiais de limpeza.

É de salientar que, apesar de ser uma instituição já com alguns anos, usufrui de todas as condições necessárias para o bem-estar e desenvolvimento das suas crianças, notando-se uma evolução e modernização constantes, que vão ao encontro das necessidades das mesmas.

FOTOGRAFIAS ESPAÇOS INTERIORES (FIGURA 4)

Relativamente aos recursos humanos, no ano letivo 2014/2015 estavam inscritas na valência de creche 12 crianças e na valência de jardim-de-infância 65 crianças. Quanto ao pessoal docente, a instituição conta com 16 Assistentes Operacionais, 1 Assistente Técnica, 1 Assistente Administrativa, 7 Assistentes Operacionais/Auxiliares e 1 Encarregada de Lavandaria. No que respeita ao pessoal docente, encontram-se a exercer funções no infantário 1 Diretora (educadora do quadro de escola), 7 Educadoras de Infância do quadro de escola e 6 do quadro de zona pedagógica, 3 Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular (Expressão Musical e Dramática, Língua Inglesa e Expressão e Educação Físico-Motora) e 1 Professora do Ensino Especial.

O Infantário “O Girassol” funciona em Regime de Escola a Tempo Inteiro e abre as suas portas à 08h00min, encerrando às 18h30min.

5.2 A Sala dos 4 anos

5.2.1 Organização do Ambiente Físico

A prática pedagógica desenvolvida no Infantário “O Girassol” foi dinamizada na Sala dos 4 anos, um espaço seguro, organizado, flexível e planeado de acordo com a

faixa etária, os interesses e as necessidades e características do grupo de crianças, com trabalho orientado para o 1.º Ciclo. É nesta interação com o meio envolvente, rico em diversos materiais lúdico-pedagógicos, que as crianças desenvolvem a sua ação de descoberta e aprendizagem.

A Sala dos 4 anos apresenta uma dimensão satisfatória para o número de crianças que a constitui, contudo sempre que é necessário ter acesso a um espaço maior para a realização de uma atividade é possível utilizar o salão polivalente ou os espaços exteriores da instituição. Casos as condições climatéricas não sejam as mais favoráveis ou o salão polivalente esteja ocupado, as áreas da sala são reorganizadas em função da atividade que se pretende desenvolver, para que as crianças tenham espaço e autonomia necessária para a realização das suas tarefas. A sala desfruta igualmente de uma boa luminosidade natural e arejamento, que recebe a partir das suas seis grandes janelas, que ocupam quase uma parede da sala, com vista para o parque infantil, e possui três portas, uma com acesso direto ao exterior, outra com acesso ao corredor das salas e outra com acesso a uma das salas da instituição (sala de pintura).

As opções de escolha da disposição do espaço têm em conta a dinâmica do grupo, as intenções educativas do Educador e os objetivos da intervenção educativa. Assim sendo, a Sala dos 4 anos encontra-se dividida em seis áreas, designadamente a área das Artes (1), a área dos Jogos (2), a área da Biblioteca (3), área do Tapete (4), a área da Casinha das Bonecas (5) e a área da Garagem (5) (figura 5).

PLANTA DA SALA (Figura 5)

A área das Artes (figura 6) é constituída por três mesas redondas e vinte cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças e por um armário onde são guardados todos os materiais necessários à realização das atividades plásticas, tais como lápis de carvão, lápis de cor, tesouras, colas, tintas, pincéis, aventais e outros materiais destinados às atividades acima referidas. Neste espaço as crianças realizam atividades de recorte, de colagem, de modelagem, de desenho e pintura livres.

FOTOGRAFIA ÁREA DAS ARTES (Figura 6)

A área dos Jogos (figura 7) é composta por um armário que contém diversos jogos, nomeadamente jogos de construção, jogos de encaixe, jogos de enfiamento, jogos

de memória, puzzles e dominós. É nesta área que as crianças, além de desenvolverem a sua destreza manual, têm a oportunidade de, através deste tipo de jogos, experimentar, fazer, desfazer, agrupar, selecionar, construir e explorar.

FOTOGRAFIA ÁREA DOS JOGOS (Figura 7)

Na área da Biblioteca (figura 8) podemos encontrar uma estante com várias histórias infantis, adequadas à faixa etária do grupo, sobre diversas temáticas, com ilustrações apelativas e grafismos diferentes, possibilitando à criança um conhecimento diverso das várias características da imprensa escrita (livros, revistas, jornais, entre outros). É uma área onde as crianças têm a oportunidade de estarem sozinhas, ou com alguns amigos, a observar as imagens das histórias e a partilhar ideias que possam advir dessa observação.

FOTOGRAFIA ÁREA DA BIBLIOTECA (Figura 8)

A área do Tapete (figura 9) serve de apoio à área da Biblioteca e dos Jogos. É formada por dois tapetes almofadados e plastificados verdes, onde as crianças veem e escutam histórias, ouvem e cantam algumas canções, reproduzem mímicas, brincam com os legos, entre outras atividades. É nesta área que se realiza o acolhimento e se conversa com as crianças, mas também se decide *o que fazer, como, quando e com quê*. São ainda tomadas atitudes e decisões importantes nesta área.

FOTOGRAFIA ÁREA DO TAPETE (Figura 9)

Na área da Casinha das Bonecas (figura 10) podemos observar dois espaços, constituídos por mobiliário, em madeira, proporcional ao tamanho das crianças: uma cozinha (com um fogão, um lava-loiça, uma mesa, quatro cadeiras, uma máquina de lavar roupa, um micro-ondas, alimentos de plástico e ainda panelas, copos, pratos e talheres) e um quarto de dormir (com uma cama, um cómoda, um roupeiro, uma mesa-de-cabeceira, um espelho e bonecas). Aqui, o grupo aprende em interação através de jogos simbólicos.

FOTOGRAFIA ÁREA DA CASINHA (Figura 10)

Por último, a área da Garagem (figura 11) está equipada com uma pista de carros, em madeira, e carros de vários tamanhos e categorias. É uma área onde as crianças também realizam o jogo simbólico, porém é um espaço mais procurado pelos rapazes do que pelas raparigas.

FOTOGRAFIA ÁREA DA GARAGEM (Figura 11)

Todas estas áreas estão identificadas, através de um registo gráfico (imagem), como podemos observar na figura 12, com o objetivo de possibilitar à criança: a tomada de decisões; ser independente/autónoma em relação ao adulto; e diferentes tipos de brincadeiras e atividades, quer individualmente, quer em grupo, em diferentes contextos de aprendizagem. Para facilitar a utilização destas áreas, só podem permanecer nas mesmas um número limitado de crianças, sendo ainda necessário que cada criança utilize um colar identificativo correspondente à área em que se encontra, trocando com os colegas sempre que muda de área. Estas regras, tal como todas as outras tidas em conta nos diferentes espaços que o grupo utiliza, foram negociadas em grupo. Saliento ainda que estas áreas estão distribuídas de maneira a que as crianças se vejam umas às outras, mas de modo a que não se perturbem enquanto trabalham ou brincam.

FIGURA 12

Existem outros espaços de armazenamento de materiais, compostos por armários, onde são colocados os desenhos, alguns materiais e as fichas de trabalho de cada criança, assim como diversos materiais didáticos de apoio às atividades e às educadoras, e espaços de exposição de trabalhos, constituídos por placares, onde são afixados os trabalhos elaborados pelas crianças e algumas informações importantes.

Importa referir que a casa de banho é partilhada com a sala do lado (Sala dos 3 anos), por isso, antes ou após as refeições, torna-se pequena para ambos os grupos estarem juntos a proceder à higiene pessoal (lavagem das mãos e boca). No entanto, é possível conciliar os dois grupos, tendo em conta que as crianças da Sala dos 3 anos vêm mais cedo do que as da Sala dos 4 anos.

Em suma, considero que o espaço está preparado para que as diversas atividades aconteçam num clima harmonioso e organizado.

5.2.1.1 Recursos Materiais

No que respeita aos materiais existentes na sala, é visível alguma variedade e quantidade de materiais lúdico-didáticos adequados à faixa etária das crianças. Existe pouca quantidade de materiais de desgaste, porque vão sendo gastos aquando da realização das diversas atividades. Uma vez que o material de desgaste é escasso, é utilizado frequentemente material de desperdício (copos de iogurte, rolhas, tampas, caixas de cereais, embalagens de leite, rolos de cozinha e ou de papel higiénico, entre outros) para o desenvolvimento de atividades.

Para a realização das atividades as educadoras dispõem de vários materiais, como por exemplo, brinquedos, livros, jogos, DVD's, CD's, plasticina, pasta de modelar, tintas, entre outros. Quanto aos equipamentos eletrónicos, a sala contém apenas um leitor de CD, mas é possível requisitar uma televisão, para que as crianças possam assistir a filmes ou desenhos animados.

Todos os materiais existentes, bem como o modo como estes estão dispostos, obedecem a um critério adotado pelas educadoras, sabendo que isso influencia diretamente a ação a desenvolver e incentiva a autonomia das crianças. Os materiais encontram-se, portanto, ao alcance do grupo, para que as crianças possam retirá-los dos armários, autonomamente, nas atividades livres, e colaborar em algumas tarefas (por exemplo, na colocação dos lápis de cor nas mesas e na entrega de folhas aos colegas, nas atividades de expressão plástica). Após a utilização dos materiais, cada criança tem a responsabilidade de os arrumar nos respetivos lugares. Na hora do repouso, os colchões são dispostos pela sala, por uma assistente operacional dos serviços gerais. Cada criança apresenta autonomia suficiente para identificar o seu próprio colchão.

Existem cinco placares grandes onde são expostos os trabalhos das crianças, um no interior da sala e quatro no corredor (três junto à porta da sala e um junto ao refeitório) (figura 13). Por sua vez, no corredor existem cabides, onde as crianças colocam os seus objetos pessoais (figura 14). Destaco que, para identificar os seus pertences e se situar e orientar em alguns espaços, como por exemplo nos lugares à mesa, no refeitório, cada criança possui um símbolo individual.

FIGURA 13

FIGURA 14

É possível também observar na sala outros instrumentos de trabalho, nomeadamente, um “Quadro de Informações”, onde são afixadas todas as informações a serem comunicadas aos pais/encarregados de educação e a outros intervenientes da sala, sobre as crianças ou atividades que se irão realizar, e a planificação mensal, um “Quadro dos Aniversários”, um “Quadro do Tempo” e, por fim, um “Quadro das Presenças”, expostos nas paredes da sala (figura 15). Contudo, estes três últimos quadros estão sujeitos a cair porque o material fixante (*bostik* e fita cola dupla) descola com a humidade, para além de tirar a tinta da parede.

FIGURA 15

Para terminar, considero que os materiais existentes na Sala dos 4 anos são suficientes para as necessidades das crianças e para as educadoras poderem desenvolver o seu trabalho. Parece-me ainda que todos os instrumentos de trabalho supramencionados são referências importantes para o ambiente social e intelectual das crianças, facilitando a organização e estruturação do seu dia-a-dia.

5.2.2 Organização do Tempo - Rotina

A rotina tem um papel muito importante no dia-a-dia das crianças na escola. Uma vez aprendida pelas mesmas dá-lhes grande liberdade de movimentos (Zabalza, 1992). Afinal o que conhecemos faz-nos sentir mais seguros.

Na sala dos 4 anos, a rotina foi organizada tendo em conta a faixa etária do grupo e o ritmo individual de cada criança e definida de forma a criar um tempo flexível e previsível. A rotina contempla diversos tipos de atividades em diferentes situações – individual, em pequeno e em grande grupo.

Parece-me que a rotina estabelecida era estável e permitia às crianças conhecerem a sequência dos acontecimentos, tornando-as assim independentes do adulto, ou seja, mais autónomas e seguras.

Quadro 1 – Rotina Diária da Sala dos 4 anos.

| | |
|----------------------|--|
| 08.00 – 09h15 | Acolhimento das crianças Atividades livres e/ou orientadas na sala (individuais e em pequeno grupo) |
| 09h15 – 09h45 | Higiene Bons dias Preenchimento dos Quadros das Presenças e do Tempo |
| 09h45 – 10h45 | Lanche da manhã Atividades livres (recreio/sala polivalente) |
| 10h45 – 11h45 | Reunião do grande grupo Atividades orientadas na sala (pequeno e grande grupo) |
| 11h45 – 12h30 | Higiene Almoço |
| 12h30 – 15h00 | Higiene Hora do sono/ Descanso |
| 15h00 – 17h00 | Higiene Lanche da tarde Atividades livres (recreio/sala polivalente) |
| 17h00 – 18h30 | Reunião do grande grupo Atividades livres e/ou orientadas na sala (pequeno e grande grupo) Encerramento da sala |

Fonte: adaptado de PCG

É de salientar que fazia parte da rotina do grupo participar nas seguintes atividades: Expressão Musical e Dramática (Quinta-feira), Expressão e Educação Físico-Motora (Terça-feira) e Inglês (Sexta-feira).

5.2.3 Recursos Humanos

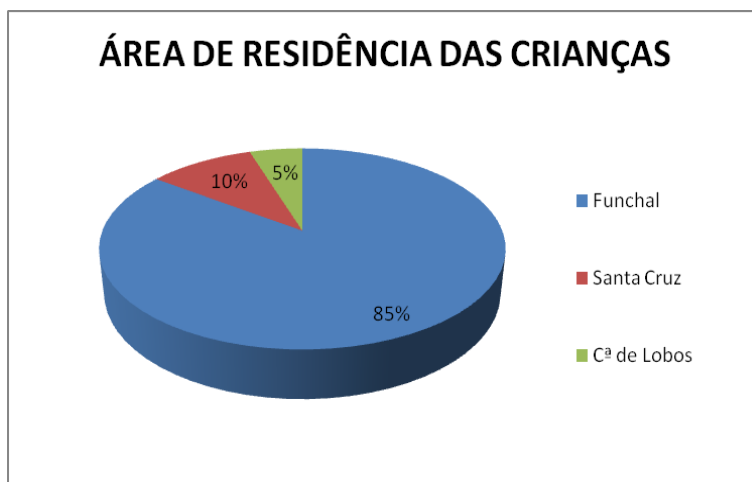
5.2.3.1 O Grupo de Crianças

O grupo da Sala dos 4 anos era composto por vinte crianças, sendo oito do sexo masculino e doze do sexo feminino. Catorze crianças transitaram da Sala dos 3 anos,

grupo acompanhado por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Apesar de todas as crianças já se conhecerem houve uma readaptação que decorreu dentro da normalidade e facilitou a integração no novo espaço.

A maioria dos alunos vive no Concelho do Funchal, mais propriamente em São Martinho. Das treze crianças que residem nesta freguesia, oito são do Bairro da Nazaré.

Gráfico 1 – Área de Residência das Crianças.



Neste grupo havia duas crianças que apresentavam dificuldades ao nível da linguagem e comunicação, nomeadamente na articulação de palavras. Uma destas crianças estava a ser acompanhada pela Educadora do Ensino Especial, no Infantário, e outra pela Terapeuta da Fala, no Centro de Saúde.

Fazia parte do grupo de crianças uma menina de etnia cigana, que era a criança mais velha da sala. A relação com a família desta criança revelou-se um pouco complicada, pois a mãe não colaborava com a escola (por exemplo, não cumpria os horários estipulados, revelava muita dificuldade em cumprir as regras definidas para as crianças e nem sempre participava nas atividades desenvolvidas na sala e na escola). Sempre tentei manter uma relação amigável, de respeito e confiança com esta encarregada de educação e, durante a minha prática pedagógica, na instituição, não houve situações problemáticas com a mesma.

O grupo de crianças revelava facilidade em adquirir aprendizagens, sendo capaz de acompanhar e compreender as temáticas abordadas na sala. Eram crianças dinâmicas, participativas e recetivas a novas pessoas, apesar de existirem umas mais tímidas do que outras e com dificuldade em comunicar perante os colegas. Revelaram-se também

crianças muito expressivas, como também demonstravam ser bastante curiosas em relação a tudo o que as rodeava.

Relativamente à autonomia, as crianças já revelavam alguma independência em relação à equipa da sala, aos pais e a outros familiares. Eram capazes de utilizar a casa de banho, a maioria das vezes, sem a supervisão do adulto (higiene do corpo: mãos, boca e órgãos genitais), como também já tinham o controle de esfíncteres estabelecido, à exceção da criança mais nova da sala. Em relação à alimentação, eram capazes de comer sozinhas e a maioria das crianças utilizava a faca e o garfo para comer, apesar de ainda necessitarem do incentivo do adulto durante as refeições. Quanto à realização das atividades, a maioria das crianças revelava gosto e facilidade em realizá-las e em finalizá-las, mas com alguma orientação do adulto.

No que respeita ao comportamento, o grupo, no geral, apresentava alguma dificuldade em cumprir as regras estabelecidas, apesar de as conhecerem. Muitas crianças eram chamadas à atenção, com alguma frequência, por terem dificuldades em respeitar os seus colegas e determinadas regras da sala, tais como esperar pela sua vez para falar e/ou pedir autorização para fazê-lo e desafiar a autoridade, provocando instabilidade no grupo. A maioria das crianças brincava com os colegas de forma passiva, no entanto, por vezes originavam-se conflitos entre si por quererem, por exemplo, o mesmo brinquedo, sendo necessária a intervenção do adulto.

Quanto ao desenvolvimento socio afetivo, observei que as crianças eram afetuosas e mantinham uma boa relação entre si, a maioria das vezes, e com a equipa da sala. Manifestavam gosto em partilhar vivências e saberes nas atividades de tapete, no recreio e em momentos menos adequados, como por exemplo na hora das refeições ou do sono.

Algumas crianças demonstravam dificuldade a nível da motricidade fina, nomeadamente no recorte de formas simples, em partilhar os brinquedos, jogos e materiais da sala, em cooperar e ajudarem-se uns aos outros. Parece-me que ainda revelavam muito egocentrismo.

É um grupo de crianças que apresentava muito interesse pelas atividades de expressão musical, dramática, plástica e motora.

5.2.3.2 A Equipa da Sala

Fazem parte da equipa da sala todos os indivíduos que estão em contacto permanente com as crianças.

O trabalho em equipa é primordial para o sucesso da ação educativa. Na Sala dos 4 anos todos os membros da equipa cumpriam as suas funções num clima de partilha e cooperação, responsabilidade, respeito pelo outro, reconhecimento e compreensão do currículo, sempre em prol do desenvolvimento integral das crianças.

A equipa da sala era composta por duas educadoras de infância e por duas assistentes operacionais da ação educativa, cumprindo todas um horário rotativo semanal. Destaco ainda que, ao longo da minha prática pedagógica na instituição, foi sempre a mesma educadora que me observou e orientou.

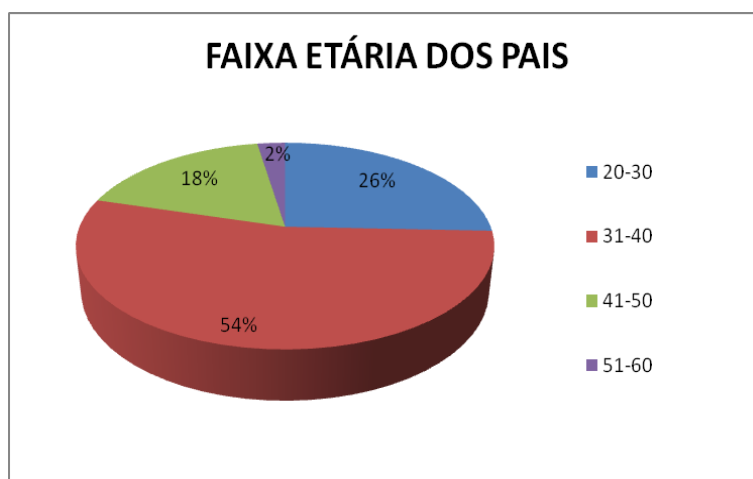
Tendo em conta que, no grupo, havia duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE) fazia parte da equipa uma docente especializada, que acompanhava apenas uma das crianças duas vezes por semana.

Desta equipa também fazia igualmente parte os docentes que lecionavam as atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente os docentes de Expressão Musical e Dramática, de Expressão e Educação Físico-Motora e de Inglês.

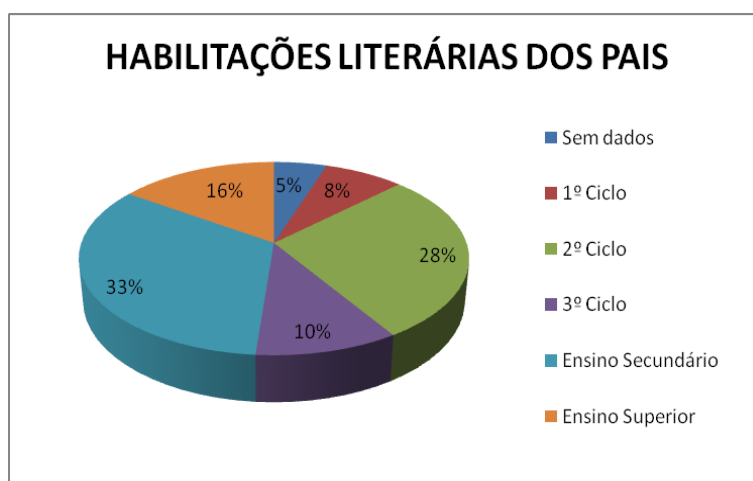
5.2.4 Caraterização das Famílias

A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que a criança conhece e devem propiciar-lhes estímulos, ambientes e modelos vitais sociais que servirão de referência para as suas condutas, sendo consequentemente instituições fundamentais para o desenvolvimento da criança (Diogo, 1998).

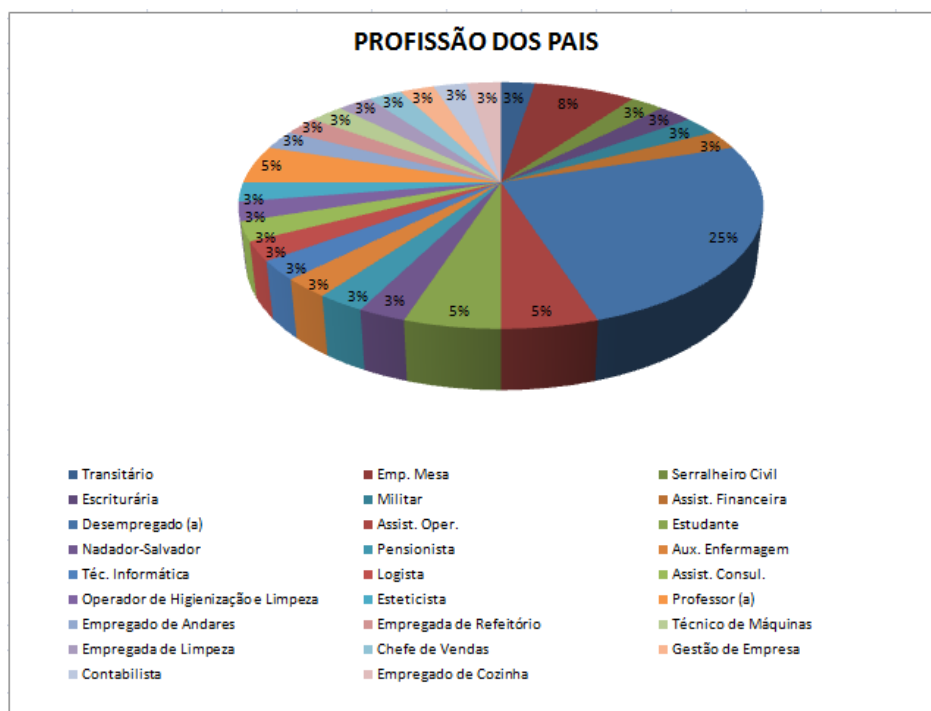
Partindo da análise dos processos individuais das crianças, podemos verificar, no gráfico 2, que a maioria dos pais das crianças da Sala dos 4 anos têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade, formando famílias ainda relativamente jovens.

Gráfico 2 – Faixa etárias dos pais das crianças da Sala dos 4 anos.

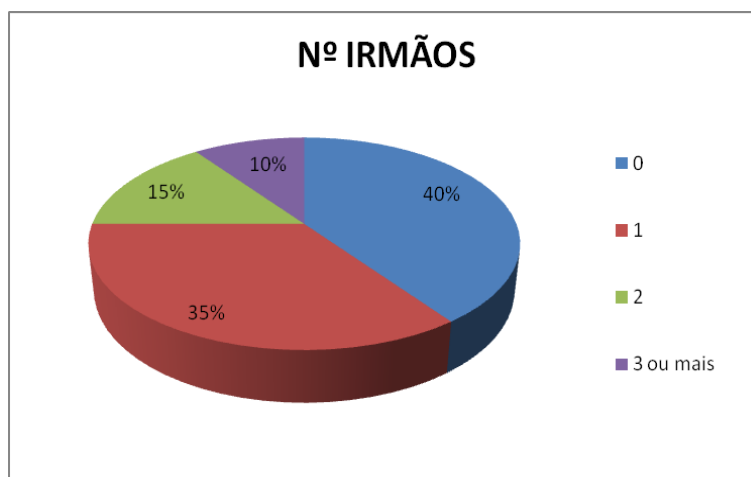
Relativamente às habilitações literárias (gráfico 3), a maioria dos pais das crianças revelam um nível de instrução considerado elevado, pois 49% dos pais completou os Ensinos Secundário e Superior. Somente 10% concluiu o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 3 – Habilitações literárias dos pais das crianças da Sala dos 4 anos.

Os pais exercem profissões diversas, no entanto 25% dos pais encontram-se desempregados. De uma maneira geral, os pais trabalham por conta de outrem, em atividades profissionais ligadas a serviços públicos ou privados (gráfico 4).

Gráfico 4 – Profissões dos pais das crianças da Sala dos 4 anos.

Analisando o gráfico 5, verifica-se que a maior parte das crianças são filhos únicos ou têm um irmão, estando inseridas na sua maioria em famílias de estrutura regular. Tratam-se de famílias nucleares, constituídas por progenitores e filhos.

Gráfico 5 – Número de irmãos das crianças da Sala dos 4 anos.

5.3 Projeto de Investigação-Ação

5.3.1 Enquadramento do Problema / Questão-Problema

5.3.2 Estratégias de Intervenção

5.3.3 Fases do Projeto

5.4 Intervenção Educativa na Sala dos 4 anos

5.4.1 Atividade: “As Profissões”

5.4.2 Atividade: “São Martinho”

5.4.3 Atividade: “Natal”

5.5 Intervenção com a Comunidade Educativa

5.6 Avaliação geral do grupo

5.7 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar

Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Diga-me e eu esquecerei, ensine-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei

Benjamin Franklin

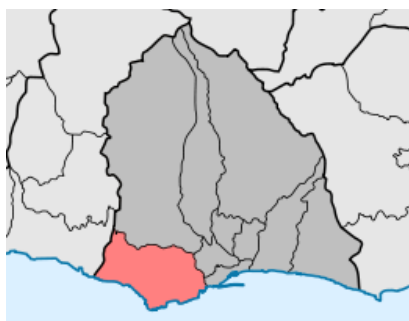
O sexto capítulo relata toda a intervenção educativa no âmbito da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, na EB1/PE da Lombada, situada na freguesia de S. Martinho, sob a orientação da Professora Cooperante Elena Castro. Todas as atividades curriculares desenvolvidas ao longo do estágio foram ao encontro da faixa etária dos alunos e do Plano Anual de Turma.

Este capítulo está dividido em seis pontos e a sua estrutura segue os moldes do capítulo anterior. Primeiramente, faz-se uma contextualização do ambiente educativo, designadamente, do meio envolvente, da instituição e da sala de aula, desde a sua organização, horário da turma e recursos materiais. Em seguida, está espelhada a caracterização da turma, bem como das famílias. Posteriormente, é contextualizada a problemática que se levantou no âmbito da metodologia de investigação-ação e que foi trabalhada ao longo da intervenção educativa. São depois apresentadas algumas das atividades desenvolvidas no âmbito das diferentes áreas curriculares disciplinares, noemadamente Português, Matemática, Estudo do Meio e TIC, que foram ao encontro da planificação definida pela professora cooperante. Após a especificação das atividades está explanada a intervenção com a comunidade educativa, bem como uma reflexão de toda a *praxis* pedagógica em contexto de 1.º CEB.

6.1 A Instituição

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada situa-se no caminho da Lombada, na Freguesia de São Martinho, Concelho do Funchal.

Figura 16



6.1.1 Breve Resenha Histórica

Não existem documentos, na atual escola, que refiram a data específica em que a Escola da Lombada ficou concluída e entrou em funcionamento. No entanto, após consulta de diversos documentos da Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal existentes no Arquivo Regional da Madeira foi apurado que, em fevereiro de 1961, a Câmara Municipal do Funchal adquiriu o terreno no sítio da Lombada para a implantação do edifício escolar do Plano dos Centenários. Deste modo, a Escola da Lombada foi edificada no Século XX, na década de sessenta, e começou a funcionar no ano letivo 1966/1967.

Assim, o Edifício de Plano dos Centenários da Lombada possuía 2 pisos com quatro salas de aulas (duas salas em cada piso) e instalações sanitárias. O espaço exterior era composto por um pequeno espaço coberto que era utilizado nos dias de chuva e que dava acesso às instalações sanitárias (constituídas por duas casas de banho). Existia ainda um espaço bastante amplo, acompanhando toda a dimensão da escola, o qual estava vedado por uma rede.

Em 1994/1995, começou a funcionar o ensino Pré-Escolar, adaptando-se uma sala do 1.º Ciclo.

Posteriormente, no ano letivo 2001/2002, a Escola da Lombada foi desativada, e a partir de então, as crianças que frequentavam esta escola, passaram a frequentar a Escola das Quebradas. Com a desativação da escola da Lombada, o Arquivo Intermédio da Secretaria Regional de Educação e Cultura passou a ocupar as suas instalações.

Somente no ano letivo 2008/2009 a Escola Básica do 1.º Ciclo da Lombada, em São Martinho, sofre uma remodelação do edifício, tendo sido redimensionada pela Secretaria Regional do Equipamento Social para receber os alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar das Quebradas, entretanto, desativada.

6.1.2 Caracterização do Meio Envolvente

São Martinho é cruzado pela principal estrada da ilha - a via rápida - que liga esta freguesia ao centro do Funchal e ao concelho de Câmara de Lobos. Tem uma área de 8,06 km² de área e 20 636 habitantes (2001), cuja densidade populacional equivale a 2 560,3 hab/km². Localiza-se a uma latitude 32.633 (32°38') Norte e a uma longitude 16.95 (16°57') Oeste, estando a uma altitude de 240 metros. Esta freguesia faz fronteira

com as freguesias de Santo António a Norte, São Pedro e Sé a Este, mas também com o concelho de Câmara de Lobos a Oeste.

A freguesia de São Martinho foi criada no ano de 1579, por alvará do Cardeal - Rei D. Henrique, no tempo do Bispo D. Jerónimo e, em novembro de 2006, acolhia vinte e seis mil quinhentos e quarenta habitantes (26.540). Encontra-se dividida em 16 sítios: Ajuda, Pico do Funcho, Amparo, Pilar, Areeiro, Piornais, Casa Branca, Poço Barral, Igreja, Quebradas, Lombada, Vargem, Nazaré, Virtudes, Pico de São Martinho e Vitória. De todos estes sítios destacam-se o da Nazaré, como sendo um dos mais populosos do Funchal, e os da Casa Branca e Ajuda, como tendo uma grande implantação de unidades hoteleiras.

Esta freguesia apresenta uma intensa área de exploração agrícola, principalmente pela cultura da banana, que veio substituir a plantação da cana-de-açúcar ao longo dos anos. Neste sentido, torna-se evidente que uma parte da população de São Martinho depende da atividade agrícola, dedicando-se ao cultivo da banana e da uva, sendo, no entanto, a indústria hoteleira a que mais peso tem na economia local. Por outro lado, distingue-se também a atividade dos Laticínios, da Cimenteira, da Panificação, da Confeção de Vestuário, da Pré-Fabricação de materiais de Construção Civil, da Central Térmica e Central Hidrelétrica, bem como o Laboratório Regional de Engenharia Civil, o Laboratório de Veterinária, a Indústria de Alimentos e Bebidas.

Na freguesia de São Martinho existem diferentes estabelecimentos de educação de ensino de níveis diversos, desde o pré-escolar, com Creches e Jardins-de-Infância, ao secundário. Situa-se ainda a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo. Relativamente ao setor dos serviços, está representado pela diversidade de estabelecimentos comerciais e serviços, nomeadamente Bancos, Oficinas de reparação de Automóveis, Posto de abastecimento de Gás e Combustível, Hipermercados, Rent-a-car, Ferragens, Peixarias, Floristas, Sapatarias, Cabeleireiros, Pastelarias, Papelarias, Perfumarias, Correios, entre outras. Sendo privilegiadamente banhada pelo mar, podemos ainda encontrar o Complexo Balnear do Lido, o Complexo Balnear da Ponta Gorda e a Praia Formosa.

A escola recebe alunos cujas habitações se situam, na sua maioria, nas suas imediações, nomeadamente na zona da Lombada, Quebradas e Vitória, havendo, no entanto, algumas exceções.

6.1.3 Caracterização do Estabelecimento Educativo

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada situa-se, como já foi mencionado, em S. Martinho, mais propriamente no Caminho da Lombada.

Como o próprio nome indica, acolhe as valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, destinando-se a crianças entre os 3 e os 10 anos de idade.

FOTOGRAFIA DA ESCOLA (Figura 17)

A Escola da Lombada, como é conhecida, é formada por um edifício cujas imediações são amplas e seguras para os alunos. No que concerne aos espaços interiores, a escola é constituída por quatro salas de aula para componente curricular, sendo algumas delas destinadas às componentes não curriculares, nomeadamente Estudo, Expressão Plástica e Inglês, uma sala de Informática, uma sala de Expressão Musical e Dramática, uma sala de Expressão Físico-Motora, uma sala de educação pré-escolar, uma sala de professores, onde muitas vezes funcionam os apoios, um gabinete da direção, uma secretaria, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, uma sala para os funcionários, arrecadações, casas de banho para professores, funcionários, assim como para alunos do 1.º ciclo e do pré-escolar.

FOTOGRAFIA DOS ESPAÇOS EXTERIORES (Figura 18)

Como espaços exteriores, a instituição apresenta um pátio, um parque infantil, com um escorrega e baloiços, um polidesportivo, balneários e arrecadações. A EB1/PE da Lombada possui igualmente um andar térreo (rés-do-chão) onde podemos encontrar um ascensor que faz a ligação deste andar até ao último andar do edifício escolar.

FOTOGRAFIA DOS ESPAÇOS INTERIORES (Figura 19)

Para além de todos estes espaços, o estabelecimento no seu todo dispõe ainda de diversos recursos materiais, tais como meios multimédia e audiovisuais, materiais didáticos e desportivos, bem como instrumentos musicais.

Na escola existem uma turma do Pré-Escolar e quatro turmas do 1.º Ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade). Destaca-se que, no ano letivo 2014/2015 estavam

inscritos na escola 96 alunos, dos quais 24 eram do Pré-Escolar, 20 do 1º ano, 20 do 2º ano, 23 do 3º ano e 9 do 4º ano. Em relação ao Pessoal Docente e não Docente, estão ao serviço desta escola cerca de 18 professores e 7 funcionários (1 Assistente Técnica, 4 Assistentes Operacionais e 2 Ajudantes Socioeducativas da Educação Pré-Escolar).

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada funciona em Regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI) e abre as suas portas à 08h30min, encerrando às 18h30min.

6.2 A Turma do 3.º A

6.2.1 Organização do Ambiente Físico

As salas de 1.º CEB, além de confortáveis e agradáveis, devem ser funcionais, possibilitando uma fácil gestão e arrumação das mesmas por parte dos alunos, bem como a execução simultânea de algumas atividades. É também essencial que estejam organizadas adequadamente, de maneira a facilitar as atividades que se pretende concretizar, e possuam alguns indicativos que promovam nos educandos modelos ajustados de utilização (Morgado, 1999).

A forma como o espaço é gerido nas salas de 1.º Ciclo tem efeitos cognitivos e emocionais muito importantes para os alunos. Apesar de os docentes não poderem controlar a dimensão do espaço, têm uma considerável liberdade de ação no que respeita à sua gestão (Arends, 1995). O importante é que este espaço propicie um ambiente em que o ensino e a aprendizagem possam acontecer (Duke, 1979, citado por Marzano, 2005).

A disposição da sala da turma do 3.º A não assenta em nenhum modelo pedagógico em particular. É uma sala ampla, adequada ao número de alunos que a constitui, arejada e com luminosidade apropriada, visto que a luz natural (proveniente de três janelas) se complementa com a luz artificial (figura 20).

PLANTA DA SALA (Figura 20)

Os alunos estão dispostos individualmente, uns atrás dos outros, perfilhando quatro filas ordenadas e de frente para o quadro. Embora seja positiva a organização das mesas em fileiras (disposição tradicional), no sentido dos alunos, em especial aqueles

que são mais distraídos e menos concentrados, estarem mais atentos quando estão a efetuar uma tarefa, penso que seria mais benéfico se a disposição da sala estivesse de maneira diferente. A colocação das mesas em “U” (ou em ferradura) permitiria não só que os educandos se vissem uns aos outros, interagissem e partilhassem ideias ou saberes, como também possibilitaria à professora obter um campo de visão mais aberto e expansivo. Na minha opinião, se os alunos estivessem colocados numa sala com esta configuração, ou agrupados em pequenos grupos (por exemplo, aos pares), seriam capazes de trabalhar em grupo, ao contrário do que demonstraram no decorrer da prática pedagógica. No entanto, tenho consciência, por experiência própria, que qualquer uma destas disposições das mesas leva a uma maior necessidade, por parte do docente, de chamar a atenção dos alunos para comportamentos impróprios na sala de aula.

Existem três armários na sala, que se encontram ao fundo da mesma, mas apenas dois são utilizados para armazenar os materiais dos alunos desta turma (manuais escolares, cadernos, dicionários, cores, tesouras, colas, entre outros). Estes armários encontram-se numa zona de fácil acesso, permitindo que os alunos sejam os responsáveis pela distribuição dos materiais. Ao todo, existem quatro placares na sala, onde são afixados os trabalhos executados pelos alunos e alguns cartazes temáticos realizados pelos próprios professores ou facultados pelas editoras dos livros (figura 21).

FOTOGRAFIA DA SALA (Figura 21)

Por todas as razões anteriormente apontadas, considero que a sala apresenta as condições necessárias para um bom funcionamento, constituindo-se como um ambiente de aprendizagem agradável, onde os alunos cooperam entre si e têm fácil acesso aos materiais didáticos.

6.2.1.1 Recursos Materiais

No que concerne aos materiais, a sala da turma do 3.º A dispõe de alguns materiais que, além de facilitarem a explicação e a compreensão de determinados conteúdos programáticos das áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, são fundamentais, do ponto de vista didático-pedagógico, para motivar e cativar o interesse dos alunos pela aprendizagem, nomeadamente: um globo terrestre, em plástico; um KIT de desenho geométrico, em plástico, para o professor, composto por

um compasso, um transferidor, um esquadro e uma régua de dimensões superiores aquelas que os alunos utilizam na execução dos seus trabalhos; livros; dicionários; um leitor de CD; geoplanos; tangrams; sólidos geométricos, em madeira; uma caixa de material cuisenaire; um conjunto de material multibásico; um ábaco; manuais escolares; CD's com atividades lúdico-educativas para cada área curricular; folhas brancas, quadriculadas e pautadas, para a realização de exercícios, que requerem avaliações específicas, de desenhos ou de esquemas que sintetizam os conteúdos abordados e explorados na sala; capas para colocar as fichas de trabalho e de avaliação dos alunos; entre outros. Sempre que é necessário utilizar o material audiovisual disponível na escola (projektor, computador e colunas), para projetar um filme, vídeo ou PowerPoint, é preciso requisitar, com antecedência, a sala de informática, local onde o material se encontra.

É de salientar que o material de desgaste (especificamente, cartolinas, papel autocolante, papel metalizado, papel cenário, papel crepe e cola branca) presente na sala é escasso, sendo utilizado material de desperdício para a concretização de atividades que impliquem trabalhos manuais.

6.2.2 Horário da Turma

Quadro 2 – Horário da Turma do 3.º A.

| 2.ª Feira | | 3.ª Feira | | 4.ª Feira | | 5.ª Feira | | 6.ª Feira | |
|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------------|
| 08.30 09.00 | Curricular | 08.30 09.00 | Curricular | 08.30 09.00 | Curricular | 08.30 09.00 | Curricular | 08.30 09.00 | Curricular |
| 09.00 10.00 | Curricular | 09.00 10.00 | Curricular | 09.00 10.00 | Curricular | 09.00 10.00 | Curricular | 09.00 10.00 | Curricular |
| 10.00 10.30 | Intervalo | | | | | | | | |
| 10.30 11.30 | Curricular | 10.30 11.30 | Curricular | 10.30 11.30 | TIC | 10.30 11.30 | Curricular | 10.30 11.30 | Curricular |
| 11.30 12.30 | Curricular | 11.30 12.30 | Curricular | 11.30 12.30 | Curricular | 11.30 12.30 | Curricular | 11.30 12.30 | Educação Musical |

| | | | | | | | | | |
|----------------|------------------|----------------|--------------------|----------------|------------------|----------------|------------|----------------|---------------------|
| 12.30 13.30 | Curricular | 12.30 13.30 | Leitura | 12.30 13.30 | Educação Física | 12.30 13.30 | Curricular | 12.30 13.30 | Curricular |
| 13.30 14.30 | Educação Cívica | | | | | | | | |
| 14.30 15.30 | Educação Musical | 14.30 15.30 | Língua Inglesa | 14.30 15.30 | Estudo | 14.30 15.30 | TIC | 14.30 15.30 | Estudo |
| 15.30 16.00 | Intervalo | | | | | | | | |
| 16.00 17.00 | Estudo | 16.00 17.00 | Educação Física | 16.00 17.00 | Clube Leitura | 16.00 17.00 | Biblioteca | 16.00 17.00 | Educação Física |
| 17.00 18.00 | Língua Inglesa | 17.00 18.00 | Expressão Plástica | 17.00 18.00 | Educação Musical | 17.00 18.00 | Estudo | 17.00 18.00 | Clube de Matemática |
| 18.00 18.30 | Língua Inglesa | 18.00 18.30 | OTL | 18.00 18.30 | OTL | 18.00 18.30 | OTL | 18.00 18.30 | OTL |

6.2.3 Caracterização da Turma

A turma do 3.º ano era constituída por vinte e três alunos, onze do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. A maioria dos alunos frequentou a EPE, antes de ingressar no 1.º CEB.

Os alunos que frequentavam a instituição vivem maioritariamente no Concelho do Funchal (gráfico 6). Grande parte do grupo de alunos deslocava-se para a escola em transporte próprio, ou seja, de automóvel (gráfico 7).

Gráfico 6

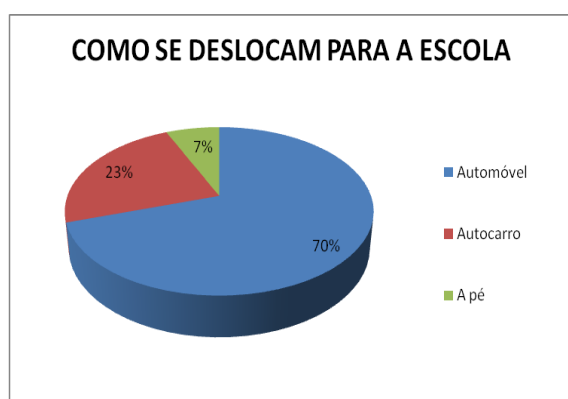
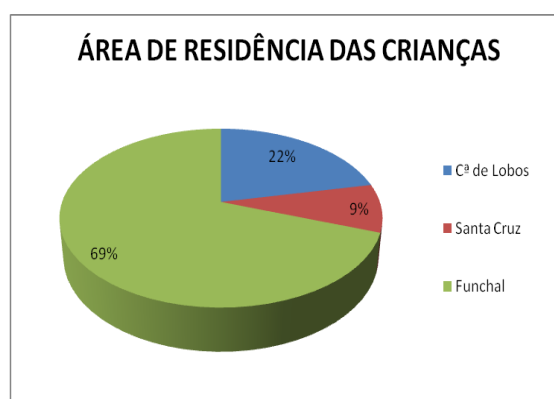


Gráfico 7



No que concerne à aprendizagem, alguns dos alunos que constituíam a turma apresentavam dificuldades ao nível da comunicação oral e escrita, na ortografia, no cálculo e raciocínio lógico. Alguns também manifestavam dificuldade em aplicar os casos de leitura, escreviam com muitos erros ortográficos e não respeitavam os sinais e as regras da escrita. O ritmo de trabalho de alguns alunos era lento e revelavam muita dificuldade em finalizar as tarefas. Há alguns alunos que, por vezes, não as concluíam.

Alguns alunos tinham poucos hábitos de estudo e não tinham muito apoio em casa, na resolução dos trabalhos. Por outro lado, alguns alunos eram muito participativos e interessados.

Relativamente ao comportamento, os alunos eram muito conversadores e o seu comportamento nas aulas era satisfatório.

De uma maneira geral, eram crianças cujo nível cultural e económico se encontrava um pouco debilitado, sendo que doze alunos beneficiavam dos apoios da Ação Social Escolar.

Por se tratar de uma turma heterogénea, e porque os alunos apresentavam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, a turma carecia de estratégias diversificadas e de muito apoio pedagógico acrescido.

Existem na sala duas crianças que estavam inscritas no ensino especial, beneficiando do apoio de uma docente especializada. Ambos os alunos foram diagnosticados com “Dificuldades no Funcionamento Intelectual”, pois manifestavam dificuldades na “compreensão do número, na compreensão e expressão oral, na interpretação oral e escrita, na produção escrita, na leitura e escrita de números, no cálculo mental e na resolução de situações problemáticas”. Para além do apoio da docente especializada, estas crianças iriam beneficiar, ao longo do ano letivo, de Adequações Curriculares Individuais. Considero importante referir que estes alunos nem sempre acompanharam todos os conteúdos programáticos abordados e explorados nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio dinamizadas por mim. E quando o fizeram eram sempre acompanhados pela docente do ensino especial.

Existem ainda na sala duas crianças que estavam referenciadas e, enquanto eu estive a estagiar na escola, não tinham sido inscritas no ensino especial. Logo, não possuíam um diagnóstico. Ambas as alunas revelavam dificuldades na “compreensão do número, na leitura, na compreensão e expressão oral, na interpretação oral e escrita, na

produção escrita, na leitura e escrita de números e no cálculo mental”. Foram implementadas, ao longo do ano letivo, algumas estratégias para colmatar as suas dificuldades e as alunas iriam frequentar o Apoio Pedagógico Acrescido.

Gostaria de frisar que, na sala, também havia um aluno que, inicialmente, demonstrava desinteresse e desmotivação pelos conteúdos e atividades curriculares, que se isolava muito dos colegas, não manifestando qualquer vontade de conversar com os mesmos e que se recusava a realizar os trabalhos propostos, mesmo com a minha orientação e o meu incentivo. Na minha opinião, esta situação deveu-se ao facto de o aluno ter perdido a mãe recentemente, vítima de doença cancerígena. Inicialmente, tive alguma dificuldade em lidar com este aluno, mas eu não desisti e consegui conquistar a sua confiança e carinho.

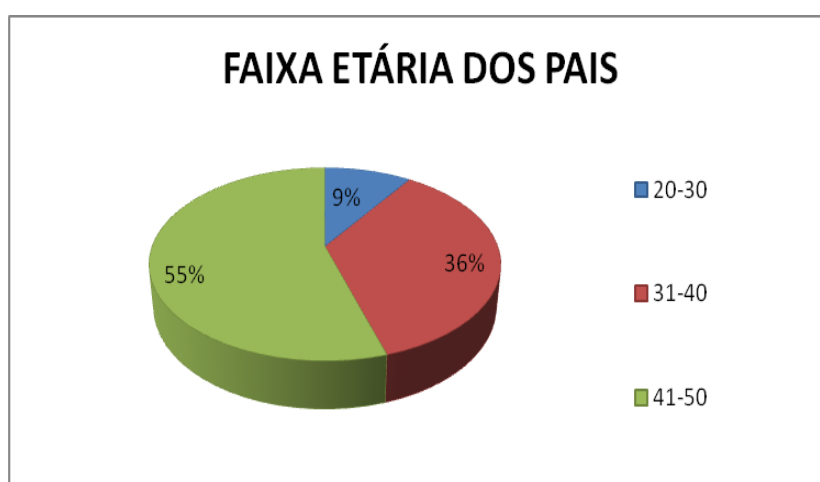
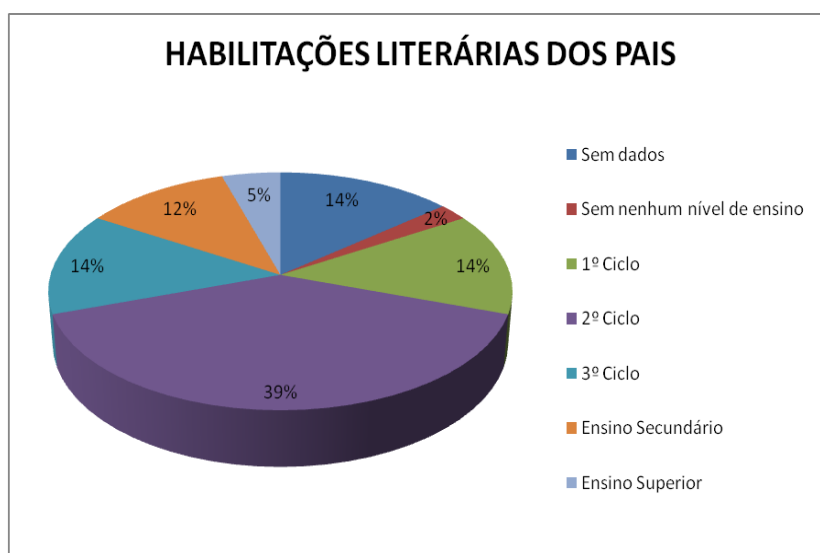
Os alunos estavam dispostos na sala individualmente, uns atrás dos outros, perfilando 4 de filas ordenadas e de frente para o quadro de ardósia. A professora cooperante teve o cuidado de dispor os alunos na sala de forma estratégica, colocando à frente os mais irrequietos, conversadores, distraídos e os que apresentavam NEE.

Regra geral foi um grupo assíduo e pontual, à exceção do aluno, cuja mãe faleceu, como já referi anteriormente, que inicialmente chegava constantemente tarde às aulas. Esta situação foi ultrapassada, posteriormente, após muito diálogo entre a professora cooperante e o pai do aluno.

6.2.4 Caraterização das Famílias

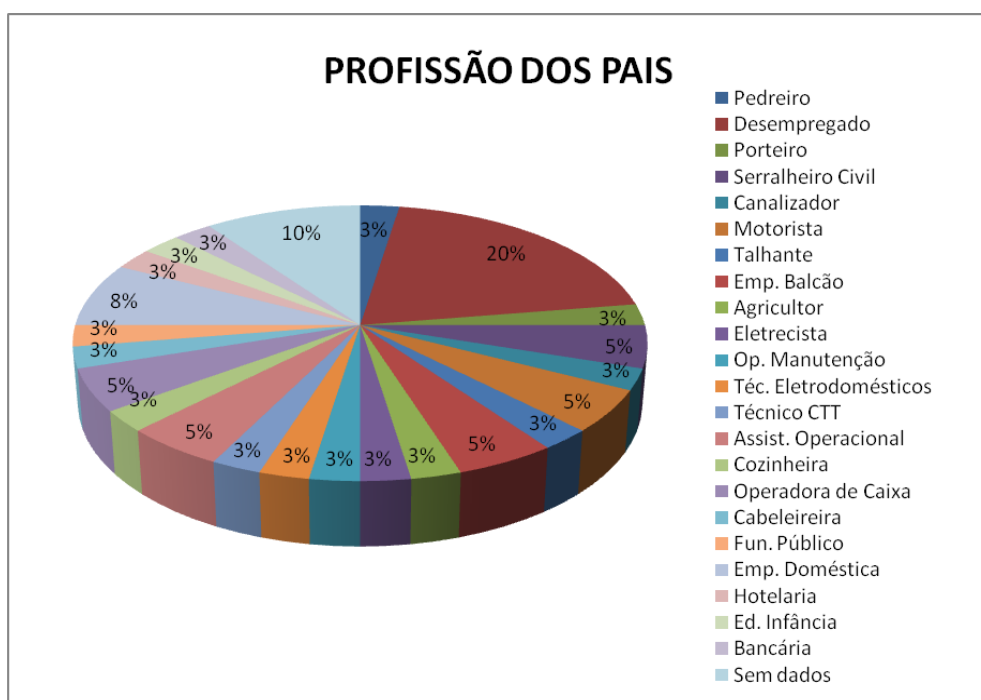
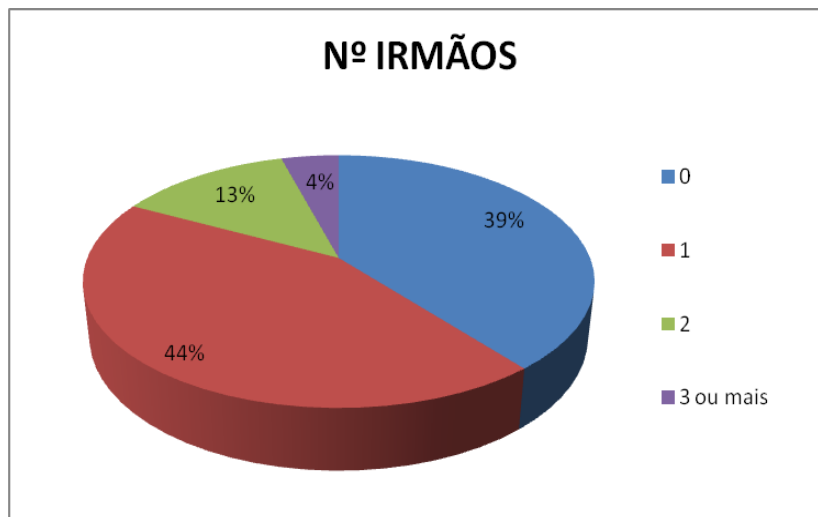
A família representa o primeiro e mais importante ambiente de educação, devendo ser o principal agente ativo no processo educativo, de forma a complementar a ação da escola. A escola tem como “objetivo” suprir as eventuais incapacidades educativas da família, bem como continuar o “bom trabalho” que por vezes é iniciado em casa. Daí a importância do educador estar atento à realidade familiar de cada criança para melhor conhecê-la e “chegar” até ela.

Partindo da análise dos processos individuais das crianças, verifiquei que a maioria dos pais dos alunos do 3.º A têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos de idade, formando famílias que manifestam já maturidade (gráfico 8). Relativamente às habilitações literárias dos pais, a maioria completou o 2.º Ciclo (gráfico 9).

Gráfico 8 – Faixa etária dos pais dos alunos da turma do 3.º A.**Gráfico 9** – Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma do 3.º A.

Os pais exercem profissões diversas, sendo que 20% dos pais se encontram desempregados. A maioria dos pais trabalha por conta de outrem em atividades profissionais ligadas a serviços públicos ou privados (gráfico 10).

Além disto, a maioria dos alunos tem apenas um(a) irmão(ã) ou são filhos únicos, estando inseridos, na sua maioria, em famílias de estrutura regular. Tratam-se de famílias nucleares, constituídas por progenitores e filhos (gráfico 11).

Gráfico 10 – Profissões dos pais dos alunos da turma do 3.º A.**Gráfico 11** – Número de irmãos dos alunos da turma do 3.º A.

6.3 Projeto de Investigação-Ação

6.3.1 Enquadramento do Problema / Questão-Problema

6.3.2 Estratégias de Intervenção

6.3.3 Fases do Projeto

6.4 Intervenção Educativa na Turma do 3.º A

6.4.1 Português

6.4.1.1 Avaliação geral ao longo da Intervenção Pedagógica

6.4.2 Matemática

6.4.2.1 Avaliação geral ao longo da Intervenção Pedagógica

6.4.3 Estudo do Meio

6.4.3.1 Avaliação geral ao longo da Intervenção Pedagógica

6.4.4 Tecnologias de Informação e Comunicação

6.4.4.1 Avaliação geral ao longo da Intervenção Pedagógica

6.5 Intervenção com a Comunidade Educativa

6.6 Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Considerações Finais

Referências

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Caldeira, S. & Rego, I. (2002). A Construção da Identidade Profissional: Ultrapassar Resistências, (Re)construir Identidades. In A. Adão & E. Martins (Orgs.). *Os Professores: Identidades (re)construídas* (pp. 303-312). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Carolino, A. M. (2007). Que Organização de Trabalho Pedagógico para o 1.º CEB? – Monodocência, Coadjuvação ou Pluridocência?. In M. A. Flores & I. Carvalho (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (1.^a ed.) (pp. 203-214). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Day, C. (2007). A Reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em Transição. In M. A. Flores & I. Carvalho (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (1.^a ed.) (pp. 47-64). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Dinis, M. (1994). *Como trabalhar a Área-Escola*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola- Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1999). Mudança Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.^a ed.) (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, (1)2, 233-250.
- Flores, M. A. (2003). Aprender a ser Professor: Dilemas e (Des)continuidades. *Revista de Estudos Curriculares*, (1)2, 189-208.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Projecto de Recomendação – Iniciação à Prática Profissional: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. INAFOP (Texto Policopiado).
- Formosinho, J. (2001). A Formação Prática de Professores. Da Prática Docente na Instituição de Formação à Prática Pedagógicas nas Escolas. In B. P. Campos.

- Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. (2008). *A Construção da Identidade Profissional do Professor: Uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Retirado de <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- Gonçalves, J. A. (2000). A Carreira dos Professores do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Jesus, S. (2002). Motivação na Profissão Docente: Perspectivas para o bem-estar docente. In A. Adão & E. Martins (Orgs.). *Os Professores: Identidades (re)construídas* (pp. 81-92). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A. & Sá, M. J. (2007). *Fazer da Formação um Projeto: Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Porto: Livpsic.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Évora: Universidade de Évora.
- Machado, G. (2007). A Relevância das Características Pessoais no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente. In C. Leite & A. Lopes (Orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (1.ª ed.) (pp. 213-231). Porto: Edições ASA.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim-de-Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martinho, A. M. (2000). A História da Educação na Formação de Professores. *Máthesis*, 9, 279-296. Retirado de http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9_279.pdf
- Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Retirado de <http://ebparedes.damiaodegoes.pt/pdf/metasprescolar.pdf>
- Moita, M. C. (2000). Percursos de Formação e de Trans-formação. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2007). Modelos de Formação Inicial de Professores de Ciências Naturais – Um Estudo a partir dos Discursos sobre as Práticas dos Formadores. In C. Leite & A. Lopes (Orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (1.ª ed.) (pp. 233-254). Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (2.ª ed.) (pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.ª ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática de Formação* (4.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, G. (1999). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.ª ed.) (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. M. (2007). Ser Professor(a): Dinâmicas Identitárias e Desenvolvimento Profissional. In M. A. Flores & I. Carvalho (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (1.ª ed.) (pp. 155-178). Braga: Centro de Investigação em Educação.

Silva, M. (1996). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 54-59.

Vasconcelos, T. (2002). *A Casa [que] se Procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal* (1.^a ed.). Lisboa: APEI.

APEI – Associação Profissional dos Educadores de Infância. Retirado de <http://apei.pt/>.

Legislação Consultada

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar). Retirado de https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf
- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar). Retirado de http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/CIRCULAR4_DGIDC_AvaliacaoEPE.pdf
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário). Retirado de http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Retirado de http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Currículo do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico). Retirado de http://www.apem.org.pt/files/decreto-lei-6_2001.pdf
- Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro. Retirado de <http://pt.slideshare.net/DMBAN/despacho-n-19-575-2006>
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar). Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf
- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril (Metas Curriculares). Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_5306_2012.pdf

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Escolaridade Obrigatória). Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_85_2009.pdf